DOCUMENT RESUME

ED 397 623 FL 021 207

TITLE	10 Anos de ensenanza bilingue, 1979-80 - 1989-90, 24 Euskara Zerbitzua Zablkunde-Lanak (Ten Years of Bilingual Education, 1979-80 - 1989-90).
INSTITUTION	Basque Autonomous Community, Vitoria (Spain). Dept. of Education, Universities, and Research.
REPORT NO	ISBN-84-7542-900-9
PUB DATE	90
NOTE	147p.
AVAILABLE FROM	Servicio Central de Publicaciones, Gobierno Vasco, Duque de Wellington 2, 01011 Vitoria-Gasteiz, Spain.
PUB TYPE	Information Analyses (070)
LANGUAGE	Spanish
EDRS PRICE	MF01/PC06 Plus Postage.
DESCRIPTORS	*Basque; *Bilingual Education; Elementary Secondary Education; Foreign Countries; Inservice Teacher Education; Language of Instruction; *Language Planning; Language Tests; Literacy Education; Models; *Spanish; Standardized Tests; Uncommonly Taught Languages
IDENTIFIERS	*Spain (Basque Provinces)

ABSTRACT

This report provides an overview of bilingual education in the Basque area of Spain over the last 10 years. Since 1982, a government decree established that public education was to be conducted following 1 of 3 models of bilingual education: 1) instruction is basically in Spanish, with Basque taught as a separate course; 2) content instruction is 50% in Spanish and 50% in Basque; 3) instruction is basically in Basque, with Spanish taught as a separate course. The models are in clear expansion, which will be reflected at the high school level in the next 5 years. There has been a remarkable increase in the number of bilingual teachers during the last 10 years. Because the Department of Education has taken measures to make it possible for Basque to be used in the workplace, around 38% of administrative staff at public schools, school district, and the central education office are speakers of both Spanish and Basque. The Basque Aptitude Test (EG) is now taken by both younger and older teachers who want to improve their qualifications, and by students in bilingual instructional models one and two who have not yet entered university. Several other standardized tests to measure Basque language proficiency have been developed. A training program for Spanish-speaking teachers offers Basque language seminars at schools during or after working hours. Literacy programs are also offered in Basque. (VWL)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED 397 623

10 AÑOS DE ENSEÑANZA BILINGÜE

1979-80 1989-90

PERMISSION TO REPRODUCE THIS
MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
M. Carmen
Carmendia Lasa
O THE EDUCATIONAL RESOURCES
NFORMATION CENTER (ERIC)."

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION
CENTER (ERIC)
This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
Minor changes have been made to improve reproduction quality.
Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

FL021207

BEST COPY AVAILABLE

Hizkuntza Zerbitzua
Euskalkunde-Ianak

ZABALKUNDE-LANAK 24

Euskara Zerbitzua
Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila

BEST COPY AVAILABLE

© ADMINISTRACION DE LA COMUNIDAD AUTONOMA DE EUSKADI
Dpto. de Educación, Universidades e Investigación
Edita: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco
C./ Duque de Wellington, 2 - 01011. Vitoria-Gasteiz.
Traducción del original en euskera «Euskal Irakaskuntza: 10 urte»
Fotocomposición: Gráficas Santamaría, S.A.
Imprime: Gráficas Santamaría, S.A.
Portada: IRUDI
I.S.B.N.: 84-7542-900-9
Depósito Legal: VI-614/90
Primera edición: Noviembre 1990
Nº de ejemplares: 3.000

10 AÑOS
DE ENSEÑANZA BILINGÜE

Gasteiz, 1990
EUSKO JAURLARITZAREN ARGITALPEN-ZERBITZU NAGUSIA

SUMARIO

Prólogo 7

I. Evolución de la enseñanza bilingüe 11

I.1. Punto de partida 11

I.2. Adecuación al marco bilingüe durante el período autonómico 14

I.3. Difusión de la enseñanza bilingüe: trayectoria recorrida hasta el presente 16

I.3.1. Evolución de la enseñanza bilingüe en los centros públicos 16

I.3.2. Evolución de la enseñanza bilingüe en los centros privados 19

I.3.3. Evolución de la enseñanza bilingüe en las ikastolas 22

I.3.4. Datos globales: evolución general, según modelos de enseñanza bilingüe, de los alumnos de todas las redes escolares 25

I.4. Implantación actual de los modelos de enseñanza bilingüe 29

I.4.1. Distribución de aulas por modelos de enseñanza bilingüe 29

I.4.2. Distribución y gradientes de los modelos de enseñanza bilingüe, según alumnos y ciclos ... 31

I.4.3. Implantación de los modelos de enseñanza bilingüe en Enseñanzas Medias 34

I.4.4. Los modelos de enseñanza bilingüe en la totalidad de niveles educativos no universitarios .. 36

I.5. Tipología idiomática del profesorado 38

I.5.1. Situación de partida 38

I.5.2. Datos referentes al periodo 1980-84 39

I.5.3. Situación en el curso 1985-86 41

I.5.4. Situación en 1988 44

I.5.5. Situación en 1990 47

I.5.6. Visión general de la evolución 50

I.6. Situación idiomática del personal de la administración educativa 52

I.7. Desarrollo de recursos materiales: producción de material didáctico 55

I.7.1. Cuestiones básicas en torno a la producción bibliográfica escolar 57

I.7.2. Evolución de la producción de material didáctico en euskera: periodos 1970-80 y 1980-90 61

II. Programas específicos 67

II.1. Glotodidáctica 68

II.2. EGA y otros certificados 77

II.3. IRALE: Capacitación idiomática del profesorado 88

II.4. EIMA: Producción de material didáctico en euskera 106

II.5. NOLEGA: Desarrollo de la Ley de Normalización en el ámbito escolar y en la Administración educativa .. 113

III. Iniciativas estructurales 127

III.1. Normalización del status jurídico de las ikastolas: iniciativas desplegadas hasta el presente 127

III.2. Coordinadores de euskera 129

IV. Diez años de enseñanza bilingüe: algunas reflexiones 131

V. Anexos 135

V.2. Publicaciones del Servicio de Euskera 135

V.2. Programas de euskera 138

V.3. Relación de abreviaturas 139

PROLOGO

La presente publicación tiene un objetivo concreto: ofrecer una panorámica breve y a la vez comprensible del proceso de adaptación del sistema educativo de la Comunidad Autónoma Vasca al actual marco de convivencia bilingüe. El objetivo es, con todo, más fácil de enunciar que de cumplir: y es que la escolaridad, aun entre nosotros, es demasiado compleja y amplia como para poder ofrecer con facilidad una visión precisa y sencilla de la misma.

No se pretende, además, aportar información acerca de todas y cada una de las medidas de normalización lingüística adoptadas hasta el presente; el escrito se centra, por el contrario, en aquellos aspectos que disponen de una documentación más accesible para el equipo redactor. El lector interesado observará así, en efecto, que no se abordan en esta publicación determinados elementos fundamentales de la adecuación del sistema educativo a dicho marco bilingüe: la configuración de los modelos de enseñanza bilingüe y los criterios pedagógicos a tal efecto considerados, por ejemplo, sólo son aquí objeto de un tratamiento incidental; la euskaldunización del ámbito universitario, igualmente, apenas es objeto de mención al margen de lo indicado en el capítulo referente a la producción bibliográfica.

Con todo, se estima que esta publicación puede aportar información válida: información, por un lado, para los profesores, técnicos educativos, responsables de normalización lingüística e investigadores universitarios; y también, por otro lado, para el ciudadano que sigue con alguna atención la evolución de la sociedad vasca en la faceta aquí estudiada.

A la hora de clasificar y estructurar los aspectos a tratar en este libro, se ha actuado de conformidad con los siguientes criterios:

a) el primer capítulo ofrece una panorámica amplia de la evolución de los modelos de enseñanza bilingüe A, B y D durante estos últimos diez o doce años. A tal efecto aporta elementos de información concreta respecto a la evolución del alumnado de Preescolar, EGB y Enseñanzas Medias de centros públicos, privados e ikastolas de la Comunidad Autónoma desde el Real Decreto de 1979 (primer decreto de bilingüismo) y Orden que lo desarrolla hasta el curso presente. Adicionalmente, dicho primer capítulo estudia con algún detalle las siguientes tres áreas: transformaciones operadas entre el profesorado de la Comunidad Autónoma en lo relativo a su grado de capacitación idiomática en euskera; variaciones experimen-

tadas en el ámbito del material educativo; y, finalmente, tipología idiomática actual del personal de la Administración educativa.

b) Un segundo capítulo aborda los programas específicos de normalización lingüística establecidos y desarrollados por el Departamento de Educación, Universidades e Investigación: Glotodidáctica (incluyendo los trabajos de evaluación en general y el proyecto EIFE en particular); certificado EGA establecido para la generalidad de los ciudadanos y certificado EIT específicamente diseñado para los profesores de Enseñanzas Medias; programa IRALE (capacitación idiomática del profesorado); programa EIMA, destinado a incentivar el material educativo en euskera y velar por su difusión y conocimiento en el ámbito educativo; y, finalmente, las actividades de la sección NOLEGA, destinadas a materializar en el ámbito escolar y en la Administración educativa lo preceptuado por la Ley de Normalización. Estos cinco programas son gestionados por el Servicio de Euskera del Departamento de Educación, Universidades e Investigación, y la información aquí ofrecida ha podido por ello mismo basarse en documentación inmediata.

c) Obviamente existen otras muchas áreas educativas con incidencia directa en la tarea de normalización lingüística: dichas áreas incluyen, en ocasiones, iniciativas generadas y gestionadas por la propia Administración; y, en otras, corresponden al área de la iniciativa social. A título de ejemplo de ambas áreas de actividad se ofrece aquí, bajo el rótulo de «iniciativas estructurales», un tercer capítulo que, de forma muy sintetizada, pretende aportar elementos de información referentes, por un lado, a la evolución de la situación jurídica de las ikastolas durante los últimos diez años y, por otro, a la creación y difusión de los equipos coordinadores de euskera.

d) A modo de epílogo se ha insertado, finalmente, una breve reflexión en torno al tema central objeto del presente estudio.

El sistema educativo ha constituido en el país, durante más de una centuria, el foco principal y más dinámico de las diversas acciones emprendidas para promocionar y revitalizar el euskera. Otro tanto viene sucediendo en el período aquí analizado, a través de los medios desplegados al efecto por los poderes públicos. Puede afirmarse, sin temor a incurrir en error de mayor alcance, que estos últimos diez o doce años constituyen, en base a la evidencia documental disponible, el período más dilatado durante el cual las instituciones públicas del País Vasco se han esforzado de forma consciente y organizada en la búsqueda de un horizonte de normalización lingüística en el ámbito escolar. Parece por ello justificado recoger y sistematizar aspectos relevantes de dicho esfuerzo institucional y promover una reflexión en torno a los mismos. No sería éste, caso de conseguirlo, el logro menor de la publicación.

A fin de aligerar en lo posible su lectura, se ha complementado el texto con una profusión de tablas y gráficos. Puede que, en ocasiones, ello conlleve una cierta carga de repetitividad; se ha estimado, sin embargo, que la facilidad de lectura que tales elementos puedan aportar supera a dicho posible inconveniente.

Obedece igualmente a dicho propósito de facilitar la lectura el aporte adicional de elementos informativos en forma de anexos. Será el lector, naturalmente, quien juzgará finalmente la pertinencia o no de tales criterios. Mientras tanto, y solicitando al estudioso en el tema o lector interesado las críticas que al efecto pudiera formular, me permito recomendar una lectura pausada del presente libro.

Mikel Zalbide
EUSKARA-ZERBITZUA

I. EVOLUCION DE LA ENSEÑANZA BILINGÜE

I.1. PUNTO DE PARTIDA

A solicitud de la Real Academia de la Lengua Vasca, la sociedad de estudios Siadeco realizó en 1978 un amplio estudio sociolingüístico referente a la situación del euskera. Uno de los capítulos de dicho estudio trataba de la enseñanza del y en euskera tanto en los Territorios de la Comunidad Autónoma Vasca como en Navarra, y cuantificaba necesidades previsibles a medio plazo. Anteriormente (1969), con un enfoque territorial más limitado (Gipuzkoa) y sin adentrarse en formulaciones prospectivas de dicho alcance, la sociedad Gaur había efectuado unos primeros estudios de análoga naturaleza.

Ambos estudios permitieron disponer de información objetiva y variada respecto a la situación concreta del sistema educativo: ofrecieron, por un lado, datos significativos del grado de relegación en que se hallaba el euskera, lengua propia de Euskal Herria, en el ámbito educativo; y, por otro, permitieron evidenciar la difusión y el grado de intensidad de las actitudes de padres y ciudadanos en general en favor de una enseñanza bilingüe o euskaldun. Así, y por lo que respecta a la relegación del euskera del ámbito educativo, se recogió el siguiente dato referente al curso 1976-77: más de un 95% del profesorado de Preescolar y EGB de los centros públicos desconocía el euskera. No faltaban además, entre estos profesores euskaldunes, quienes se encontraban en edad próxima a la jubilación. La situación en los centros privados no era manifiestamente mejor: sólo algunos de estos centros habían comenzado, muy recientemente, a introducir el euskera en sus planes de estudios.

Ciertamente es un hecho antiguo, y no una característica exclusiva del régimen anterior, la deliberada marginación del euskera del ámbito educativo. No deja de ser por ello cierto, con todo, que el período político entonces recién cancelado había incidido, desde que proscribiera en 1937 el uso público del euskera, en una extensión y con una capacidad de asimilación mayor. No es de extrañar, por ello, que las propias Escuelas de Magisterio estuvieran en lo esencial diseñadas para preparar profesores que impartieran la docencia exclusivamente en castellano.

Sólo las ikastolas constituían, en este período estudiado por los informes Gaur y Siadeco, una manifiesta excepción a la norma general arriba indicada. Como se sabe, las ikastolas de anteguerra habían sido suprimidas a la par del primer Gobierno Vasco; y, junto a ello, se habían anulado igualmente las demás formas de escolarización bilingüe. Pasarían bastantes años hasta que, en torno a 1960,

las ikastolas volvieran a renacer. Su difusión fue rápida. Y aunque, en torno a 1975, continuaran siendo claramente minoritarias en el contexto del sistema educativo vasco en general (no rebasaban el 10% de la población escolar), mostraban una tasa de crecimiento fuerte y se hallaban provistas de un carácter innovador en diversos ámbitos de la escolaridad (capacitación idiomática del profesorado, renovación pedagógica, elaboración de libros de texto,...).

Al cancelarse el anterior régimen y procederse a dar una nueva configuración al Estado se multiplicaron esfuerzos, desde instancias diversas, para encontrar una fórmula de convivencia bilingüe para la ciudadanía en su conjunto y para el sistema educativo vasco en particular. En consecuencia de ello se resolvió, de común acuerdo, establecer un sistema educativo bilingüe que fuera copartícipe en las tareas de normalización lingüística. Dada la amplitud e intensidad de las demandas de bilingüismo escolar formuladas por diversos sectores de la sociedad se procedió a adoptar sin mayor dilación las primeras medidas operativas: fueron medidas adoptadas de común acuerdo por el Gobierno central y por las Instituciones vascas recién creadas, y comenzaron a surtir efecto aun antes de culminar la fase de elaboración y puesta en vigor del Estatuto de Autonomía. Es en este contexto en el que hay que situar el Real Decreto 1049/79 de 20 de Abril y la Orden de 3 de Agosto de 1979, dictada en su desarrollo por el Gobierno Central: estas dos disposiciones normativas propiciaron la incorporación efectiva del euskera al sistema educativo del País Vasco. Paralelamente, y en estrecha colaboración de la Consejería de Educación del Consejo General Vasco con la Universidad del País Vasco (entonces de Bilbao) se procedió a una reordenación extensa de las Escuelas Oficiales de Magisterio. El objetivo central de esta reordenación fue propiciar la formación profesional de futuros profesores adecuadamente capacitados para impartir la docencia del o en euskera. Debe reseñarse además, que varias Escuelas de Magisterio privadas, de reciente creación, fueron pioneras en esta labor de adecuación a un marco de docencia euskaldun.

Finalmente se procedió por parte de la Consejería de Educación, de común acuerdo con Euskaltzaindia, a la creación del *Euskararen Irakasle Diploma*. Con ello se consiguió pergeñar los elementos constitutivos de la capacitación idiomática y docente estimada precisa para impartir la enseñanza del euskera.

Aun habiéndose adoptado estas y otras iniciativas, los dos o tres años del período preautonómico discurrieron en una situación de notoria precariedad. Se carecía de la mayoría de medios estructurales precisos para encarar la materialización de una educación bilingüe: falta de medios humanos (notorio déficit de profesores euskaldunes), falta de medios materiales (se disponía de muy pocos libros escolares), medios organizativos incipientes y disponibilidades económicas muy restringidas. Tales medios resultaban ciertamente limitados para afrontar en su totalidad la demanda de cooficialidad prevalente en la sociedad vasca. No se puede olvidar a este respecto que, aun constituyendo los ciudadanos euskaldunes aproximadamente un 25% de la población global de la Comunidad Autónoma, era claramente mayor (y lo sigue siendo hoy, a la luz de muy diversos indicadores) la proporción de padres que solicitaban una enseñanza bilingüe para sus hijos. De ahí que las acciones de aquel período inicial se limitaran a enfilar los primeros pasos para dar una respuesta gradual a dicha demanda.

La trayectoria recorrida por el Gobierno Vasco en el ámbito educativo a partir de su constitución en 1980 ha comportado, en buena medida, la adopción y despliegue gradual de tales medidas tendentes a adecuar la anterior escolaridad, cuasi exclusivamente monolingüe, al actual marco legal de doble oficialidad de lenguas. Dicha acción educativa se ha ajustado, en lo sustancial, a lo establecido a este respecto por el Estatuto de Autonomía del País Vasco. Partiendo del status de oficialidad que la Constitución Española reconoce en su artículo 3º (parágrafos 2º y 3º) a las demás lenguas aparte del castellano, el Estatuto de Autonomía del País Vasco establece efectivamente en su artículo 6º que:

- el euskera, lengua propia del Pueblo Vasco, tendrá, como el castellano, carácter de lengua oficial en Euskadi, y todos sus habitantes tienen el derecho a conocer y usar ambas lenguas.

- las instituciones comunes de la Comunidad Autónoma, teniendo en cuenta la diversidad sociolingüística del País Vasco, garantizarán el uso de ambas lenguas, regulando su carácter oficial, y arbitrarán y regularán las medidas y medios necesarios para asegurar su conocimiento.

Por lo que respecta al ámbito educativo, el marco competencial de la Comunidad Autónoma viene establecido por el artículo 16 del Estatuto que, en concreto, estipula lo siguiente:

«En aplicación de lo dispuesto en la disposición adicional primera de la Constitución, es de la competencia de la Comunidad Autónoma del País Vasco la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades, sin perjuicio del artículo 27 de la Constitución y Leyes Orgánicas que lo desarrollen, de las facultades que atribuye al Estado el artículo 149.1.30, de la misma y de la alta inspección necesaria para su cumplimiento y garantía».

I.2. ADECUACION AL MARCO BILINGÜE DURANTE EL PERIODO AUTONOMICO

El periodo 1980-1990 ha conocido, en el ámbito educativo, un claro esfuerzo de promoción del euskera. La ley 10/82 del Parlamento Vasco, de 20 de Noviembre, de Normalización del Uso del Euskera, constituye un importante punto de referencia de los esfuerzos planificadores encaminados a fortalecer la vitalidad del euskera: dicha ley básica establece, por un lado, que todo alumno tendrá derecho a efectuar sus estudios, en cualquiera de los niveles educativos, en euskera o en castellano; y, por otro, insta al Gobierno a adoptar aquellas medidas encaminadas a garantizar al alumnado la posibilidad real, en igualdad de condiciones, de poseer un conocimiento práctico suficiente de ambas lenguas oficiales al finalizar los estudios de enseñanza obligatoria.

Con vistas a materializar estas prescripciones de carácter general, y a fin de regular el uso de las lenguas oficiales en los niveles educativos no universitarios, el Gobierno Vasco y el Departamento de Educación tienen publicados los respectivos Decreto de Bilingüismo (Decreto 138/83 de 11 de Julio) y Orden que lo desarrolla (Orden de 1 de Agosto de 1983). En síntesis, dichos Decreto y Orden perfilan un marco de enseñanza bilingüe asentado en los siguientes criterios:

- tanto el euskera como el castellano constituyen asignaturas obligatorias en todos los centros educativos de Preescolar, EGB, BUP, FP y COU.

- La enseñanza oficial puede efectuarse según uno de los modelos A, B o D de enseñanza bilingüe.

En atención a los objetivos específicos de cada modelo, al nivel de competencia idiomática en euskera que cada uno de ellos pretende transmitir y al nivel de uso del euskera que intenta promover, los modelos de enseñanza bilingüe A, B y D se hallan configurados, en síntesis, de la forma siguiente:

Modelo A: la enseñanza se imparte básicamente en castellano. El euskera se imparte como asignatura.

objetivos lingüísticos:

- entender bien el euskera
- capacitar al alumno para que pueda expresarse en euskera en los temas cotidianos más sencillos
- afianzar la actitud favorable hacia el euskera
- capacitar al alumno para que pueda insertarse en un medio euskaldun.

Modelo B: la enseñanza se imparte, mitad y mitad, en euskera y castellano. Es decir, ambos idiomas son simultáneamente lenguas curriculares y vehiculares. Constituye una vía para transmitir al alumno de procedencia familiar erdaldun una mayor competencia en euskera.

objetivos lingüísticos:

- facilitar al alumno, además de un buen nivel de comprensión del euskera, una capacitación adecuada para desenvolverse en dicho idioma
- capacitarlo para continuar sus estudios en euskera.

Modelo D: la enseñanza se imparte básicamente en euskera. El castellano constituye asignatura obligatoria. Está diseñado sobre todo para alumnos de procedencia familiar euskaldun.

objetivos lingüísticos:

- afianzar la competencia en euskera, enriqueciendo su conocimiento de la misma y haciendo que sea su idioma coloquial además de lengua escolar vehicular
- reforzar el colectivo de alumnos euskaldunes, a fin de contrarrestar la presión idiomática predominante en el entorno social y afianzar su carácter crucial en la consecución del bilingüismo generalizado
- garantizar un conocimiento adecuado del castellano.

Por medio de estos tres modelos de enseñanza bilingüe se pretende, finalmente, alcanzar los siguientes objetivos generales:

a) preservar y fortalecer la identidad cultural del País Vasco, promoviendo la vitalidad de su lengua propia.

b) completar y enriquecer la formación educativa de los alumnos: la enseñanza bilingüe constituye, más que una rémora, un elemento favorecedor del desarrollo del alumno; de hecho, y al igual que viene constatándose en emplazamientos bilingües de naturaleza similar, el bilingüismo facilita el aprendizaje de otras lenguas.

c) promover la mejora pedagógica de todo el sistema educativo, favoreciendo una mayor implicación del mismo en el entorno escolar.

I.3. DIFUSION DE LA ENSEÑANZA BILINGÜE: TRAYECTORIA RECORRIDA HASTA EL PRESENTE

El marco general de doble oficialidad de lenguas establecido por las leyes y demás disposiciones normativas no ha podido ser materializado de forma inmediata. En razón de ello, las propias leyes han venido previendo las oportunas fases transitorias; de hecho, puede afirmarse que el sistema educativo vasco en su conjunto se halla inmerso aún hoy en un continuado proceso de transformación idiomática. Haciendo abstracción de las medidas adoptadas durante estos años en la búsqueda de la mejora pedagógica, y prescindiendo tanto de los corolarios de orden económico como de los demás criterios operativos subyacentes a dicho proceso, puede intentarse una aproximación cuantitativa a este esfuerzo de adaptación a un marco de convivencia bilingüe en los términos siguientes.

I.3.1. Evolución de la enseñanza bilingüe en los centros públicos

El siguiente cuadro indica, de forma pormenorizada, la evolución de los modelos de enseñanza bilingüe en los centros públicos de Preescolar y EGB de la Comunidad Autónoma, desde el curso 1979-80 hasta el presente. Dado que en aquel momento inicial (primer año de aplicación del Decreto y Orden de Bilingüismo) seguían siendo muy mayoritarios los centros en que la presencia del euskera era nula (no se pudo generalizar de inmediato su tratamiento al menos como asignatura), se viene denominando convencionalmente «modelo X» a dicha situación de enseñanza monolingüe. Además, y puesto que la presencia global de los modelos B y D era particularmente débil en los años escolares iniciales, el cuadro presenta agregados en una única categoría los datos referentes a estos dos modelos. Debe añadirse, además, que los datos correspondientes al curso 1990-91 (ver última columna) son provisionales, toda vez que reflejan cifras de prematrícula (se sabe, no obstante, que los datos definitivos de matriculación acostumbran a tener variaciones pequeñas con respecto a la prematrícula). Debe añadirse, finalmente, que en estas cifras se hayan incluidos los datos generales relativos a Educación Especial. Estos son, hechas todas esas observaciones, los datos que reflejan la evolución anual de los tres modelos de enseñanza bilingüe en los centros públicos de Preescolar y EGB:

		AÑO ESCOLAR											
		1979-80	1980-81	1981-82	1982-83	1983-84	1984-85	1985-86	1986-87	1987-88	1988-89	1989-90	1990-91
Total alumnos		210.280	205.885	200.225	200.924	195.059	191.620	183.264	176.999	164.222	155.366	137.902	128.738
MODELO X	alumnos	148.295	121.797	97.256	61.114	34.902	22.772	4.856	151	224	183	(0)	372
	%	70,3	59	48,5	30,1	17,9	11,9	2,65	0,08	0,13	0,12	(0)	0,29
MODELO A	alumnos	53.820	71.760	82.649	114.106	129.157	132.846	134.892	127.724	111.157	97.344	79.435	67.674
	%	25	35	41	56,8	66	69	73,6	72,16	67,69	62,65	57,6	52,57
MODELOS B+D	alumnos	8.165	12.328	20.329	25.704	31.000	36.002	43.516	49.124	52.841	57.839	58.467	60.692
	%	4	6	10	12,8	16	19	23,75	27,75	32,18	37,23	42,4	47,14

Cuadro nº 1: *Evolución de los modelos de enseñanza bilingüe en los centros públicos de Preescolar y EGB.*

BEST COPY AVAILABLE

Recordemos, una vez más, el significado de estos tres modelos:

modelo A: las asignaturas se imparten básicamente en castellano. El euskera es asignatura obligatoria.

modelo B: unas asignaturas (aproximadamente la mitad) se imparten en castellano, y las demás en euskera.

modelo D: las asignaturas se imparten básicamente en euskera. El castellano es asignatura obligatoria.

Finalmente, se conviene en denominar modelo X a las situaciones en que la enseñanza no contiene presencia alguna del euskera. Se trata de una vía que, salvo en aquellas situaciones de exención legalmente previstas, se halla ya extinguida.

A continuación se ofrece una representación gráfica de tal evolución.

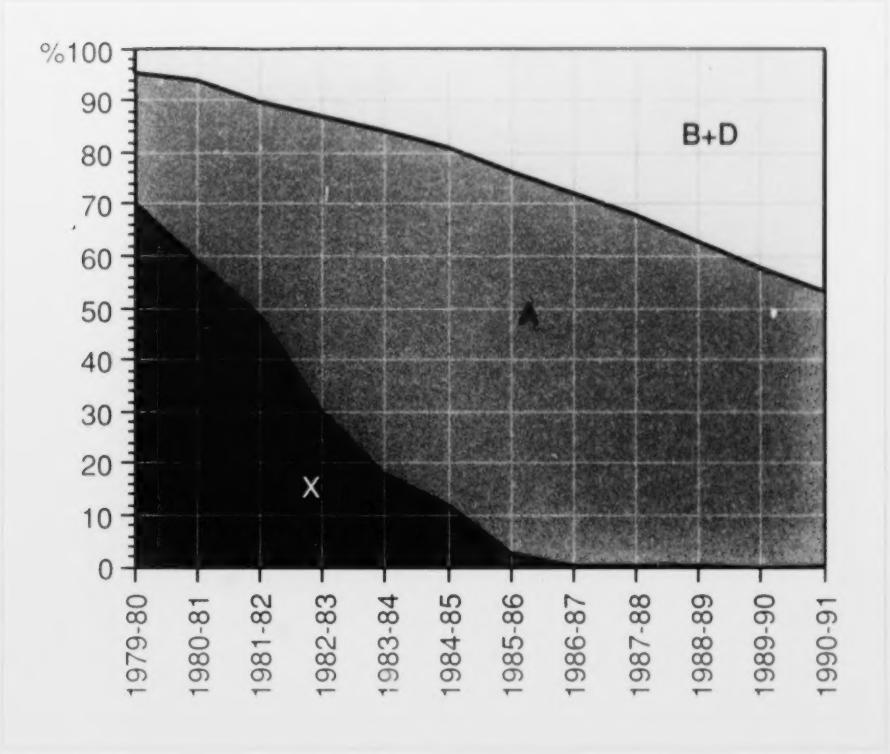


Figura nº 1: *evolución de los modelos de enseñanza bilingüe en los centros públicos de Preescolar y EGB.*

Cabe deducir de estas dos representaciones las siguientes conclusiones, limitadas obviamente al alumnado comprendido entre tres y catorce años y relativo exclusivamente a los centros públicos de la Comunidad Autónoma:

a) se aprecia un descenso manifiesto del total de alumnos: de los 210.280 alumnos del curso 1979-80 se ha pasado a los 137.902 del curso 1989-90 (descenso porcentual de un 34'42%), y dicho cómputo total puede rondar los 129.000 en el presente año escolar. La razón principal, aunque no única, de este descenso reside en la caída vertiginosa de las tasas de natalidad en la Comunidad Autónoma a partir del año 1977.

b) el «modelo» X, que en los centros públicos y durante el curso 1979-80 tenía aún una situación preeminente, se halla prácticamente extinguido. Puede concluirse, a tal efecto, que las previsiones básicas del Decreto de Bilingüismo y Orden que lo desarrolla se han cumplido de forma satisfactoria.

c) el modelo A ha conocido, durante un primer período, una notable expansión: del 25% de alumnos a que alcanzaba en el curso 1979-80 pasó al 73'6% del año escolar 1985-86. Este notorio incremento se efectuó, de forma casi íntegra, a cuenta del correspondiente descenso del modelo X.

   A partir del curso 1985-86 el modelo A viene, sin embargo, descendiendo tanto en términos absolutos como porcentuales: de hecho, y según datos provisionales de prematrícula, su implantación actual (curso 1990-91) en la totalidad de Preescolar y EGB sería del 52'57%. Aun con este descenso apreciable dicho modelo continúa siendo, en la actualidad, el de mayor difusión.

d) los modelos B y D, finalmente, observan un crecimiento porcentual continuado: si bien su avance ha sido más pausado que el del modelo A en su fase inicial, están alcanzando, gracias a su expansión gradual ininterrumpida, una implantación muy significativa en la escolaridad pública de la Comunidad Autónoma. Del 4% de alumnos de tres a catorce años de centros públicos que asistían a uno de estos dos modelos en el curso 1979-80 se ha pasado, así, a una participación porcentual del 47'14% en 1990-91.

Según se indicará oportunamente, dicha tendencia de transformación se halla lejos de haber concluido: existe, por el contrario, un marcado gradiente interno entre Preescolar y el Ciclo Superior. Y ello hace que, aun en términos de mera evolución vegetativa, quepa prever una continuación de la actual tendencia de transformación en los próximos 8 ó 10 años.

I.3.2. Evolución de la enseñanza bilingüe en los centros privados

También en esta red educativa se ha asistido a transformaciones notorias, en lo que concierne a la configuración idiomática de la docencia, durante la última década. Si bien su ritmo de transformación ha sido menor que en los centros públicos se ha asistido, en lo sustancial, a cambios del mismo sentido. El siguiente cuadro ofrece una visión panorámica de dicha evolución, partiendo en este caso del curso 1982-83 (pues falta información pormenorizada referente a cursos anteriores):

		AÑO ESCOLAR											
		1979-80	1980-81	1981-82	1982-83	1983-84	1984-85	1985-86	1986-87	1987-88	1988-89	1989-90	1990-91
Total alumnos		143.752	139.733	142.463	141.676	138.631	140.778	135.906	130.560	126.443	121.340	116.269	111.619
MODELO X	alumnos				9.823	8.111	7.325	4.593	2.289	3.374	2.654	2.792	3.129
	%				6,9	5,8	5,2	3,4	1,75	2,67	2,19	2,4	2,8
MODELO A	alumnos			70.324	116.632	114.326	115.507	111.174	106.987	100.466	94.281	87.643	80.504
	%				82,3	82,5	82	81,8	81,94	79,46	77,7	75,38	72,12
MODELOS B+D	alumnos				15.221	16.194	17.946	20.139	21.284	22.603	24.405	25.843	27.986
	%				10,7	11,7	12,8	14,8	16,3	17,88	20,11	22,22	25,51

Cuadro nº 2: *Evolución de los modelos de enseñanza bilingüe en los centros privados de Preescolar y EGB.*

BEST COPY AVAILABLE

La representación gráfica de dicho proceso viene indicada en la siguiente figura:

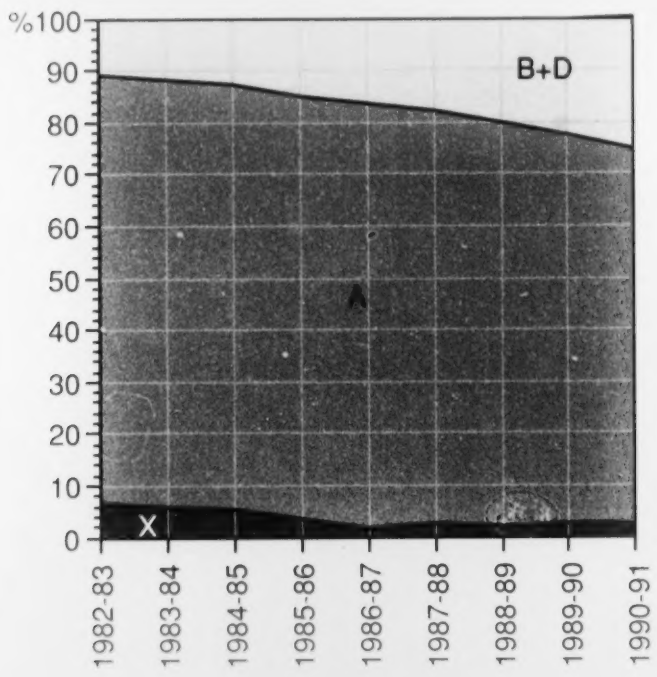


Figura nº 2: *Evolución de los modelos de enseñanza bilingüe en los centros privados de Preescolar y EGB.*

Si bien la falta de datos correspondientes a los primeros tres años no permite observar en su integridad la transferencia de alumnos del modelo X al modelo A, puede afirmarse que la tendencia general, aun siendo notablemente más amortiguada que la de los centros públicos, obedece al mismo criterio básico. Así:

a) el total de alumnos escolarizados en Preescolar y EGB de centros privados ha descendido: de los 143.752 alumnos del curso 1979-80 se ha pasado a los 116.269 del año escolar 1989-90 (descenso del 19'12%). El contingente de alumnos del curso 1990-91 podría, a su vez, ser del orden de 111.600.

b) el modelo A viene descendiendo ininterrumpidamente desde el curso 1983-84, habiendo registrado en dicho año una implantación máxima del 82'5%; y

c) dicho descenso porcentual del modelo A se ve compensado con el aumento de escolarización de alumnos en los modelos B y D: pasó del 11'7% de 1983-84 a un 25'51% de 1990-91.

I.3.3. Evolución de la enseñanza bilingüe en las ikastolas

Esta red escolar no ha albergado, salvo en casos muy excepcionales, aulas de modelo A (estas excepciones, hoy ya extinguidas, comportaban en algún caso procesos de fusión de centros de diferentes redes). Tampoco hay en ellos, a efectos estadísticos, reflejo alguno de alumnos de modelo X. Quiere con ello decirse que la práctica totalidad de alumnos de ikastolas han estado y están matriculados en aulas de modelo B y, sobre todo, D.

Veamos, a continuación, el cuadro indicador de dicha evolución:

		AÑO ESCOLAR											
		1979-80	1980-81	1981-82	1982-83	1983-84	1984-85	1985-86	1986-87	1987-88	1988-89	1989-90	1990-91
Total alumnos		52.746	56.214	59.490	60.186	61.871	63.373	61.167	62.675	62.892	62.766	60.793	59.172
MODELO X	alumnos												
	%												
MODELO A	alumnos			845	1.197	352	354	386	191	52	17		
	%			1,4	1,9	0,55	0,55	0,6	0,3	0,1	0,02		
MODELOS B+D	alumnos	52.740	56.214	58.645	58.989	61.519	63.019	60.781	62.484	62.840	62.749	60.793	59.172
	%	100	100	98,6	98,1	99,45	99,45	99,4	99,7	99,9	99,98	100	100

Cuadro nº 3: *Evolución de los modelos de enseñanza bilingüe en ikastolas de Preescolar y EGB.*

En comparación con las otras dos redes escolares se perciben, en el ámbito de las ikastolas, determinadas características diferenciales. Así

a) a pesar del acusado descenso de la natalidad el volumen de alumnos de Preescolar y EGB escolarizados en las ikastolas de la Comunidad Autónoma ha aumentado, en vez de disminuir, durante el período 1979-80/1990-91. La razón principal de este aumento, aunque no la única, puede residir en el fuerte aumento del contingente de alumnos escolarizados durante la década de los 70 en los niveles iniciales de Preescolar y EGB en la mayoría de las ikastolas de la Comunidad Autónoma: el crecimiento vegetativo de su escolarización posterior en niveles subsiguientes ha hecho que, a pesar de haber comenzado a descender el número de alumnos matriculados en Preescolar, el contingente total de alumnos de 3 a 14 años albergados en las ikastolas sea mayor que al inicio del período objeto de estudio. El descenso de escolarización que se observa del curso 1984-85 al año escolar 1985-86 tiene, por otro lado, una explicación distinta y bien sencilla: refleja básicamente el traspaso de las ikastolas alavesas hasta entonces pertenecientes a la Diputación Foral a la red pública, en aplicación de la Ley de Territorios Históricos.

   Finalmente, se observa que a partir del curso 1987-88 también las ikastolas se hallan abocadas a un descenso ininterrumpido de su alumnado, debido principalmente al proceso demográfico general.

b) los muy escasos contingentes de alumnos de modelo A (un 1'9% en 1982-83) han desaparecido.

c) si bien el presente cuadro no permite hacer precisiones de esta índole cabe indicar, en base a documentación paralela, que en el período objeto de estudio se ha asistido a un cierto avance porcentual del modelo B en detrimento del D. Deben, no obstante, hacerse las siguientes precisiones al respecto:

   - parece estar remitiendo dicha tendencia de transferencia del modelo D al B: su intensidad es en todo caso menor que hace 3 ó 4 años; y, en atención a los últimos datos disponibles, dicha tendencia podría estar neutralizada e incluso ligeramente invertida a nivel preescolar.

   - es verosímil que estas tendencias de transfer entre modelos obedezcan más a cuestiones nominales que a situaciones reales: no es descartable que algunas aulas en su momento calificadas de modelo D fueran ya entonces de modelo B.

A modo de resumen cabe concluir que, según los últimos datos definitivos (curso 1989-90) el 76'27% de los alumnos de Preescolar están en el modelo D, y el 23'73% en el B. A su vez, a nivel de EGB se contabiliza un 83'96% de alumnos en modelo D y un 16'04% en modelo B. A estos efectos hay que tener presente que, en más de una ikastola, se acostumbra a transformar en aulas de modelo D, especialmente al comienzo del Ciclo Medio, aulas que inicialmente eran de modelo B.

I.3.4. Datos globales: evolución general, según modelos de enseñanza bilingüe, de los alumnos de todas las redes escolares.

A modo de resumen de las indicaciones facilitadas en los tres apartados anteriores, cabe efectuar las siguientes constataciones relativas al conjunto de centros públicos, privados e ikastolas:

a) se asiste a un recorte drástico del volumen total de alumnos entre 3 y 14 años: por lo que respecta al periodo 1980/1990 se ha pasado, en efecto, de 406.778 alumnos a 299.529. Debido a ello los centros escolares de la Comunidad Autónoma Vasca encaran un horizonte inédito en el siglo presente: el descenso generalizado, intenso y continuado del contingente total de alumnos a escolarizar. Lógicamente el descenso se ha hecho sentir primeramente, a partir de 1980, en el nivel Preescolar; posteriormente, dicha tendencia a la baja se ha ido extendiendo a la totalidad de EGB;

b) simultáneamente se ha emprendido una labor de remodelación profunda del sistema educativo, reconduciendo el anterior modelo monolingüe a un marco bilingüe;

c) como consecuencia de esta remodelación el modelo X se ha ido extinguiendo en plazos definidos; de hecho su presencia actual, en Preescolar y EGB, es manifiestamente excepcional;

d) se ha asistido, en una primera fase de este periodo, a un crecimiento muy notorio del modelo A; a partir de 1986, no obstante, dicho modelo viene descendiendo porcentualmente. No se puede olvidar, con todo, que el modelo A sigue siendo mayoritario tanto en numero de alumnos como de aulas: albergaba en el curso 1989-90 al 53% de alumnos entre 3 y 14 años; dicha cifra es en la actualidad, según datos de prematrícula, del 49'47%, y asciende a un 50'64% en conjunción con el modelo X;

e) los modelos D y B, finalmente, observan un crecimiento continuado a lo largo de todo el periodo. Han pasado del 27'13% del curso 1983-84 al 45'96% del año escolar 1989-90; para el presente curso su implantación es, según datos provisionales, del 49'36%.

El siguiente cuadro ofrece, de manera pormenorizada, la evolución de los modelos de enseñanza bilingüe en centros públicos, privados e ikastolas de Preescolar y EGB durante los últimos 8 años.

		AÑO ESCOLAR							
		1983-84	1984-85	1985-86	1986-87	1987-88	1988-89	1989-90	1990-91
Total alumnos		393.960	393.393	382.685	370.233	356.814	339.472	315.699	299.529
MODELO X	alumnos	60.048	28.896	15.360	2.440	2.440	2.837	3.282	3.501
	%	15,24	7,35	4,08	0,66	0,68	0,84	1,03	1,17
MODELO A	alumnos	227.041	247.450	241.878	234.912	215.466	191.642	167.315	148.178
	%	57,63	62,90	63,21	63,45	60,39	56,45	53,00	49,47
MODELO B	alumnos	41.518	47.338	53.004	58.930	65.125	69.822	71.489	74.603
	%	10,54	12,03	13,85	15,92	18,25	20,57	22,65	24,91
MODELO D	alumnos	65.353	69.709	72.173	73.951	73.783	75.171	73.604	73.247
	%	16,59	17,72	18,86	19,97	20,68	22,14	23,31	24,45
MODELOS A+X	alumnos	287.089	276.346	257.508	237.352	217.906	194.479	170.597	151.679
	%	72,87	70,25	67,29	64,11	61,07	57,29	54,04	50,64
MODELOS B+D	alumnos	106.871	117.047	125.177	132.881	138.908	144.993	145.102	147.850
	%	27,13	29,75	32,71	35,89	38,93	42,71	45,96	49,36

Cuadro nº 4: *evolución de los modelos de enseñanza bilingüe en la totalidad de centros de Preescolar y EGB.*

La siguiente figura ofrece, paralelamente, una representación gráfica de la evolución observada por cada uno de los modelos de enseñanza bilingüe:

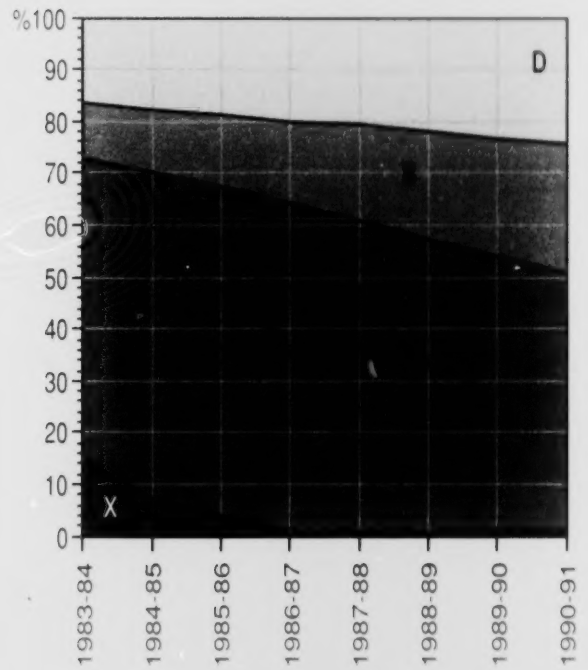


Figura nº 3: *evolución de cada modelo de enseñanza bilingüe en la totalidad de centros de Preescolar y EGB.*

Cabe establecer, finalmente, una representación gráfica que contraponga las dos tendencias generales observadas en el periodo objeto de estudio: el descenso de los modelos X y A frente al ascenso de los modelos D y B. Véase, a tal efecto, la siguiente figura:

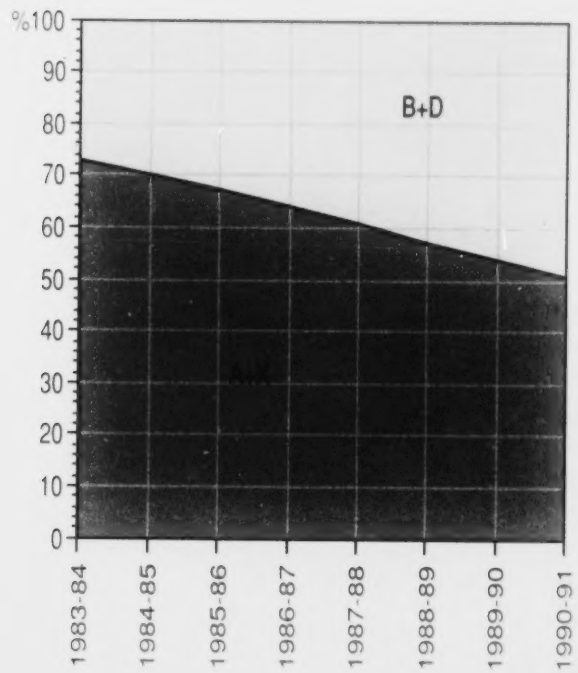


Figura nº 4: *evolución dual de los modelos de enseñanza bilingüe en la totalidad de centros de Preescolar y EGB.*

Según se indica en dicha representación gráfica se ha generado, en un periodo de 7 años, una variación del 22% (descendente en un caso y ascendente en el otro) en la implantación porcentual de ambos dobletes de modelo. Se trata de una transformación rápida, habida cuenta de la inercia inherente -por razones estructurales obvias- a la mayoría de los sistemas educativos.

Hay, además, razones para estimar que dicha transformación está lejos de haber alcanzado una situación estacionaria. Dos son los motivos que avalan este criterio:

a) no ha cesado la tendencia a la baja del modelo A ni en Preescolar ni en 1º de EGB. Ello hace que no parezca aventurado presuponer alguna continuación de dicha tendencia en los años próximos. Y, sobre todo,

b) el normal desarrollo de las líneas de modelos D y B de reciente creación en Preescolar y 1º de EGB (normalmente fruto de la desaparición de sendas aulas de modelo A) obliga a prever, en atención a razones de estricto crecimiento vegetativo, un incremento porcentual considerable de dichas aulas en los Ciclos Medio y Superior de EGB.

El apartado siguiente permite entrever, con alguna aproximación, el alcance previsible de tal tendencia futura.

I.4. IMPLANTACION ACTUAL DE LOS MODELOS DE ENSEÑANZA BILINGÜE

Los apartados anteriores han permitido obtener una primera valoración numérica de dicha evolución. Esta valoración es, sin embargo, poco precisa: la evolución anteriormente descrita está incidiendo de manera notoria en la configuración idiomática actual del sistema educativo. De hecho, sus porcentajes de implantación de cada modelo A, B o D en cada año ofrecen un valor medio de dicha implantación: corresponden a todo Preescolar y EGB, y resultan por ello poco indicativos de la situación real en el interior de cada nivel de enseñanza y de cada ciclo. Dicho en otras palabras, no permiten discernir la notable diferencia de implantación de cada modelo desde Preescolar hasta su paso a Enseñanzas Medias. El presente apartado pretende ofrecer, precisamente, una visión esclarecedora de tales diferencias. Así, tomando inicialmente en consideración la distribución por modelos de las aulas de Preescolar y EGB durante el curso 1987-88, y adoptando los Ciclos como unidad de información, se obtienen los siguientes resultados para las diversas redes escolares.

I.4.1. Distribución de aulas por modelos de enseñanza bilingüe

		CP	IK	CPr	Total aulas	
PREESCOLAR	A*	627	0	415	1.042	3.002
	B	714	190	175	1.079	
	D	286	511	84	881	
CICLO INICIAL	A*	687	0	532	1.219	2.401
	B	378	96	152	626	
	D	173	345	38	556	
CICLO MEDIO	A*	1.336	0	936	2.272	3.908
	B	530	130	143	803	
	D	221	555	57	833	
CICLO SUPERIOR	A*	1.882	2	1.150	3.034	4.184
	B	191	104	80	375	
	D	180	562	33	775	
TOTAL, POR MODELOS	A*	4.532	2	3.033	7.567	13.495
	B	1.813	520	550	2.883	
	D	860	1.973	212	3.045	
TOTAL		7.205	2.495	3.795	13.495	

Cuadro nº 5: *distribución de aulas de Preescolar y EGB por modelos en el curso 1987-88.*

BEST COPY AVAILABLE

Del cuadro anterior se deduce que las cifras de implantación porcentual (56% en modelo A, 21'4% en modelo B y 22'6% en modelo D) se hallan muy diversificadas en los diversos ciclos y niveles. En efecto, la situación porcentual correspondiente a 1987-88 es la siguiente:

			Modelo de Enseñanza Bilingüe		
			A	B	D
% de aulas	Preescolar		34,7	35,9	29,4
	EGB	CI	50,8	26,1	23,1
		CM	58,2	20,5	21,3
		CS	72,5	9	18,5

Cuadro nº 6: *gradiente de la distribución porcentual de aulas (curso 1987-88)*

Dicha tabla indica de forma muy expresiva la intensidad del gradiente de la implantación del modelo A en los diversos niveles o ciclos en 1987-88: el 72'5% de presencia en el Ciclo Superior de EGB queda reducido a un 34'7% en Preescolar.

Dicho descenso se halla compensado con el incremento atestiguado en el modelo D (del 18'5% del CS se pasa la 29'4% del Preesc.) y, sobre todo, en el B (9% en el CS frente al 35'9% en Preesc.).

La figura siguiente ofrece su oportuna representación gráfica:

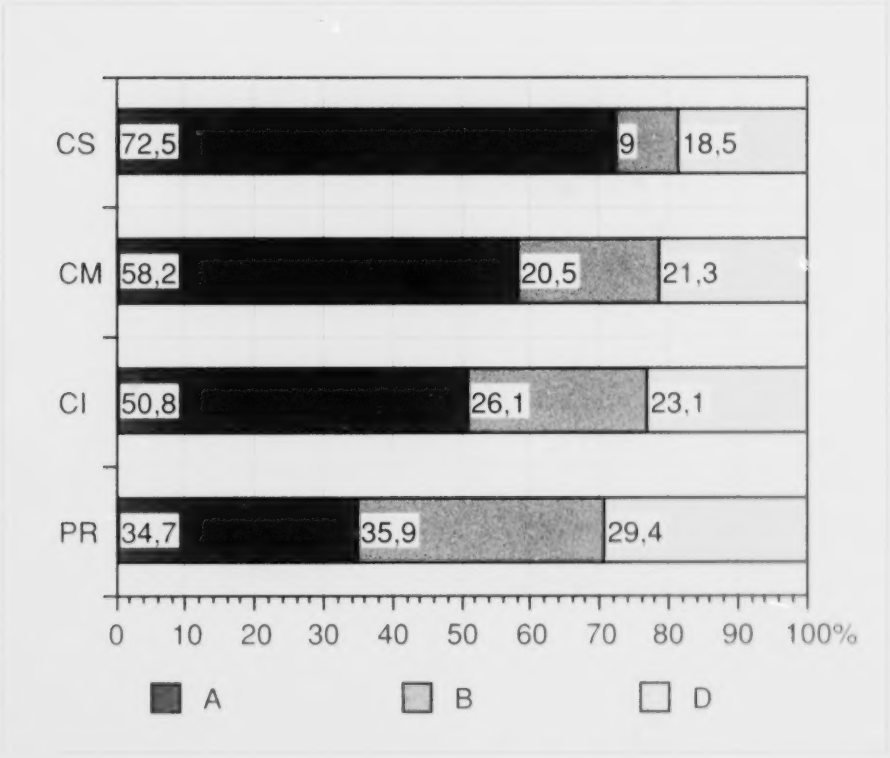


Figura nº 5: *distribución proporcional de los modelos, según aulas y ciclos. Curso 1987-88.*

Lo indicado para el curso 1987-88 en relación a la distribución de aulas se puede expresar análogamente para un periodo más cercano y para una descripción porcentual de alumnos. De hecho, tal y como se indicará en el apartado siguiente se llega a análogas conclusiones: se observa un gradiente de distribución de alumnos, según modelos de enseñanza bilingüe y ciclos, particularmente acusado.

I.4.2. Distribución y gradientes de los modelos de enseñanza bilingüe, según alumnos y ciclos

Traduciendo a porcentajes de alumnos lo anteriormente expuesto para distribución de aulas, los datos relativos al curso 1989-90 y referentes a la totalidad de alumnos de Preescolar y EGB arrojan, para el conjunto de las tres redes escolares, el siguiente cuadro de distribuciones.

		CP		IK		CPr		TOTAL ALUMNOS	
		alumnos	%	alumnos	%	alumnos	%		
PREESCOLAR	A	8.982	14,7	0	0	10.941	17,9	19.923	
	B	13.319	21,8	3.606	5,9	5.086	8,3	22.011	61.234
	D	5.695	9,3	11.592	18,9	2.013	3,3	19.300	
CICLO INICIAL	A	8.541	17	0	0	13.573	27	22.114	
	B	8.715	17,3	2.008	4	4.757	9,5	15.480	50.272
	D	3.090	6,1	8.450	16,8	1.138	2,3	12.678	
CICLO MEDIO	A	23.324	26	0	0	27.035	30,1	50.359	
	B	10.553	11,7	2.697	3	6.090	6,8	19.340	89.837
	D	4.419	4,9	13.959	15,5	1.760	2	20.138	
CICLO SUPERIOR	A	38.588	34,3	0	0	37.822	33,6	76.410	
	B	8.532	7,6	2.608	2,3	3.520	3,1	14.660	112.557
	D	4.144	3,7	15.873	14,1	1.470	1,3	21.487	
TOTAL POR MODELOS	A	79.435	25,3	0	0	89.371	28,5	168.806	
	B	41.119	13,1	10.919	3,5	19.453	6,2	71.491	313.900
	D	17.348	5,5	49.874	15,9	6.381	2	73.603	
TOTAL		137.902	44	60.793	19,4	115.205	36,7	313.900	

Cuadro nº 7: *distribución de modelos de enseñanza bilingüe en el curso 1989-90, según alumnos**

Del cuadro se deduce que el modelo A tiene un gradiente negativo tanto en los centros públicos (34'3% en CS y 14'7% en Preesc.) como en los privados (33'6% en CS y 17'9% en Preesc.). Los modelos D y B, complementariamente, muestran un gradiente positivo. El caso más significativo es ciertamente el que hace referencia al modelo B en los centros públicos: sólo él es responsable del paso de un 13'1% en el Ciclo Superior a un 21'8% en Preescolar.

El siguiente cuadro ofrece, de forma resumida, la misma descripción de distribución porcentual de modelos de enseñanza bilingüe para el conjunto de las tres redes.

* conviene explicar el significado particular de los valores porcentuales indicados en esta tabla. Valga al efecto el siguiente ejemplo: la tabla indica que un 21'8% de los alumnos de Preescolar están en centros públicos y en el modelo B. Ello no indica que sólo un 21'8% de los alumnos de Preescolar de centros públicos se hallen en el modelo B, sino que el 21'8% de todos los alumnos de Preescolar están en centros públicos y en modelo B.

	A		B		D		
	alumnos	%	alumnos	%	alumnos	%	TOTAL
PREESCOLAR	19.923	32,5	22.011	36	19.300	31,5	61.234
CICLO INICIAL	22.114	44	15.480	30,8	12.678	25,2	50.272
CICLO MEDIO	50.359	56,1	19.340	21,5	20.138	22,4	89.837
CICLO SUPERIOR	76.410	67,9	14.660	13	21.487	19,1	112.557

Cuadro nº 8: *distribución porcentual de alumnos según modelos y ciclos, durante el curso 1989-90.*

Tal vez ofrezca este último cuadro, con mayor claridad que cualquiera de los anteriores, la indicación precisa de la envergadura e intensidad del proceso de transformación en curso. Efectivamente, una comparación entre el nivel de implantación de cada modelo según ciclos o niveles arroja el siguiente balance:

- descenso generalizado del modelo A: escolariza al 67'9% de todos los alumnos del Ciclo Superior, pero al 32'5% de Preescolar
- fuerte incremento del modelo B: pasa de escolarizar al 13% de todos los alumnos del Ciclo Superior a un 36% en Preescolar
- incremento sostenido del modelo D: escolariza al 19'1% de todos los alumnos del Ciclo Superior y al 31'5% de todos los alumnos de Preescolar.

La siguiente figura ofrece, de forma sintetizada, la representación gráfica de dicha evolución:

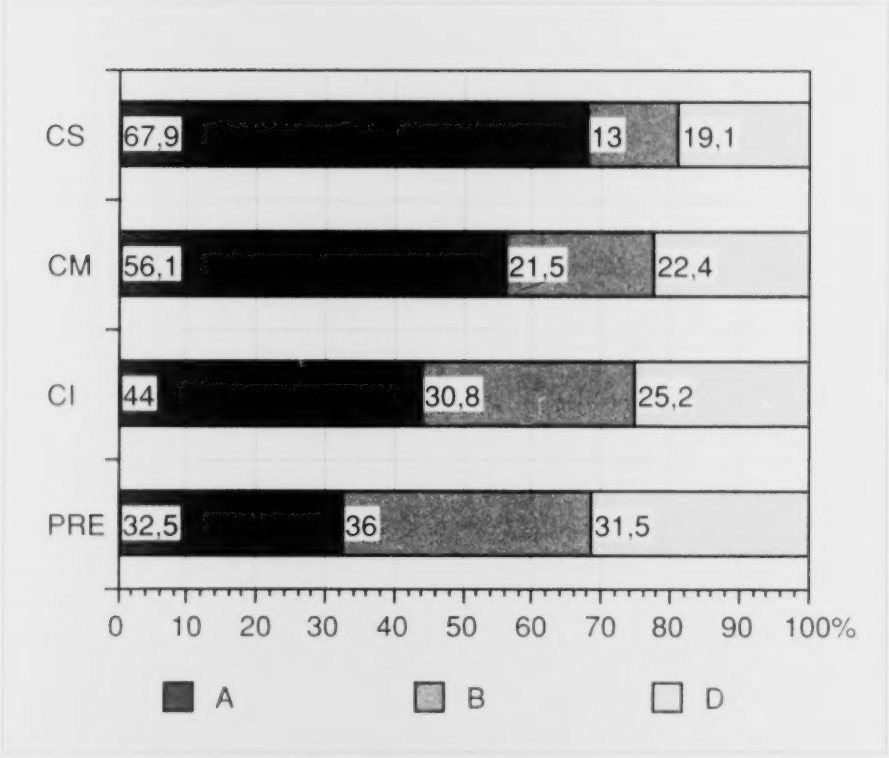


Figura nº 6: *proporción de alumnos según modelos de enseñanza bilingüe. Total de centros de Preescolar y EGB. Curso 1989-90.*

I.4.3. Implantación de los modelos de enseñanza bilingüe en Enseñanzas Medias

En lo sustancial funcionan en la actualidad dos modelos de enseñanza bilingüe en Bachillerato, F.P y REM: el modelo B, parcialmente denominado «A reforzado», tiene por ahora una implantación muy limitada en Enseñanzas Medias. Incluso el modelo D alberga aún hoy, a pesar de su crecimiento continuado desde 1980, un contingente de alumnos significativamente menor (especialmente en términos porcentuales) que en los niveles de Enseñanza Primaria.

Los fenómenos arriba señalados parecen obedecer, principalmente, a uno de los siguientes dos motivos:

a) la «onda de expansión» de los modelos D y, muy especialmente, B sólo ha comenzado a dejarse sentir en Enseñanzas Medias. La expansión de dichos modelos, a partir de 1980, en Preescolar y Ciclo Inicial de EGB se reflejará previsiblemente en Enseñanzas Medias en los próximos 5 ó 6 años;

b) el tránsito de EGB a Enseñanzas Medias no se efectúa en todos los casos continuando los estudios en el modelo de enseñanza bilingüe inicial: no es inusual que alumnos que han estudiado EGB en líneas de modelo D y, sobre todo, B lo continúen haciendo en modelo A al pasar a BUP, FP o REM. Las razones de ello pueden ser diversas, mereciendo las dos siguientes una mayor credibilidad: competencia idiomática insuficiente para cursar dichos estudios en euskera; falta de oferta educativa en euskera (especialmente en FP) ubicada en su propio entorno residencial.

Hechas estas observaciones, se procede a indicar los datos relativos a la extensión de los modelos bilingües (el modelo «A enriquecido» se ha asimilado al B) en las diversas variantes de Enseñanzas Medias:

		MODELO DE ENSEÑANZA BILINGÜE					
		TOTAL	X	A	B	D	B + D
BUP + COU	Alumnos	83.498	0	68.047	952	14.999	15.951
	%	100	0	81,4	1,1	17,3	19,1
FP	Alumnos	50.528	1.458	46.987	298	1.785	2.083
	%	100	2,9	92,9	0,5	3,5	4,1
REM	Alumnos	20.494	0	14.797	449	5.248	5.697
	%	100	0	72,2	2,1	25,6	27,8
TOTAL	Alumnos	154.520	1.458	129.831	1.699	22.032	23.731
	%	100	0,9	84	1,1	14,3	15,4

Cuadro nº 9: *distribución de alumnos de Enseñanzas Medias según modelos de enseñanza bilingüe. Curso 1989-90.*

El cuadro precedente recoge datos globales: es decir, incluye centros públicos, privados e ikastolas. La figura siguiente ofrece, a su vez, una representación gráfica de esos valores porcentuales:

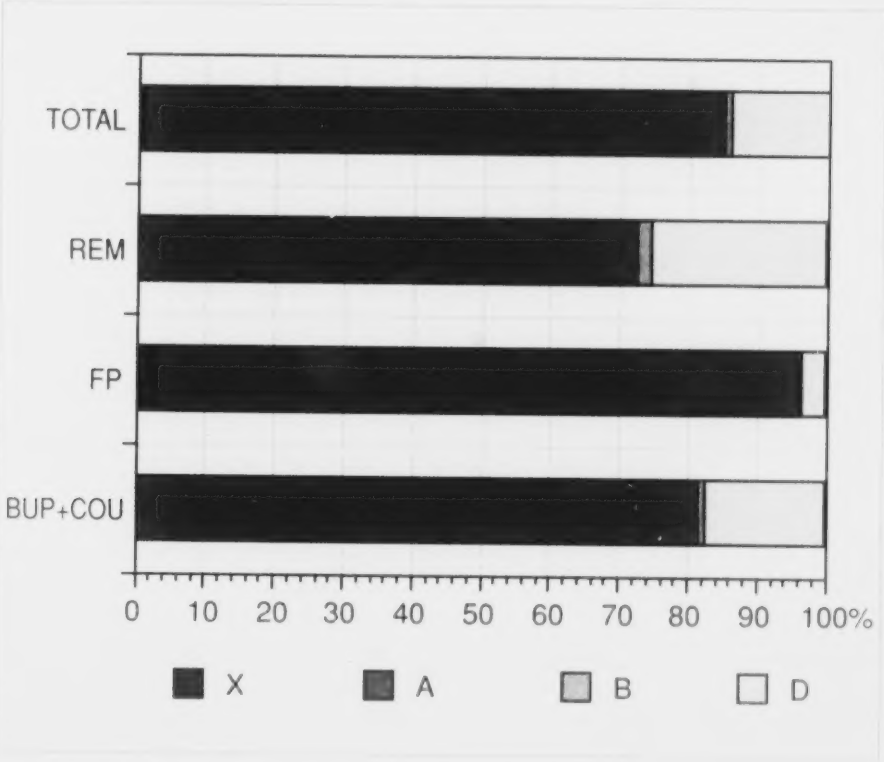


Figura nº 7: *distribución de alumnos de BUP-COU, FP y REM según modelos de enseñanza bilingüe. Curso 1989-90.*

I.4.4. Los modelos de enseñanza bilingüe en la totalidad de niveles educativos no universitarios

A fin de ofrecer una visión de síntesis de lo indicado en los apartados precedentes se ofrece finalmente, en la figura siguiente, una representación gráfica de dichas distribuciones diferenciales:

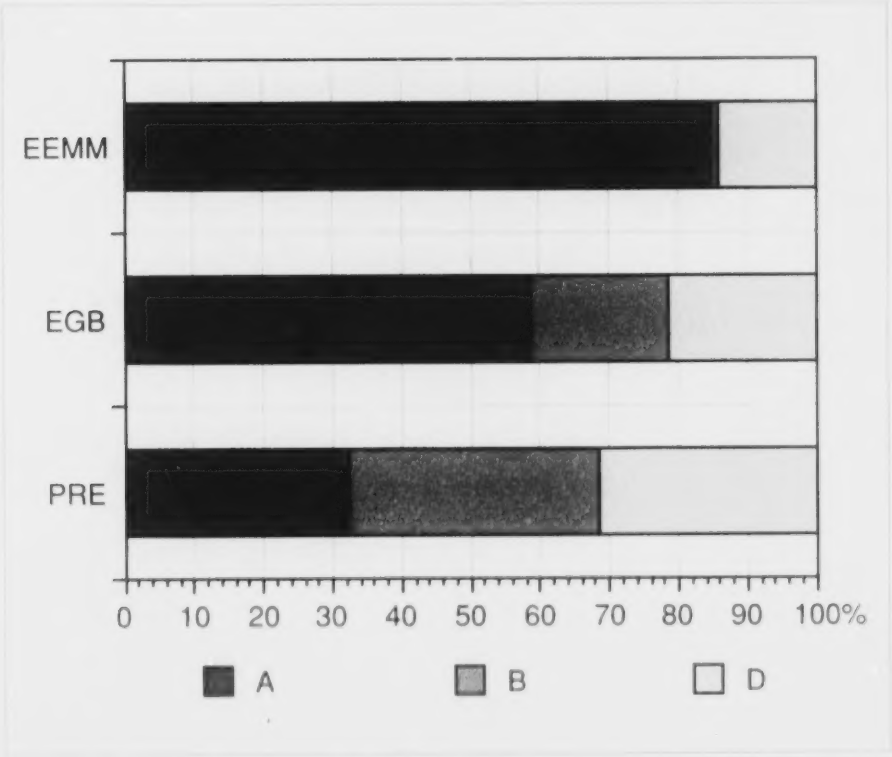


Figura nº 8: *distribución de alumnos, según modelos y niveles educativos no universitarios, durante el curso 1989-90.*

I.5. TIPOLOGIA IDIOMATICA DEL PROFESORADO

A la luz de lo indicado en los apartados anteriores cabe concluir que, de asistir los próximos 8 ó 10 años a un crecimiento vegetativo de las diversas líneas de modelos B y D según su actual distribución porcentual en Preescolar y Ciclo Inicial de EGB, se continuará operando en dicho período una transformación sustancial del actual sistema educativo: es previsible un aumento de aulas de modelos B y D, y un descenso de las de A.

Uno de los requerimientos más dificultosos para abordar dicha transformación es la capacitación idiomática, previa o simultánea, del profesorado en activo. Como se sabe, las líneas de modelo B requieren un mayor contingente de profesores euskaldunes que las líneas de modelo A. Y la diferencia,-obviamente, es aún mayor en las líneas de modelo D.

De hecho este condicionante previo tiene poco de novedoso: se trata de un problema que está presente en la escolaridad vasca, con mayor o menor intensidad, desde 1979. De ahí que parezca conveniente hacer un repaso de la evolución de este importante capítulo de la planificación educativa bilingüe durante el período objeto de estudio.

I.5.1. Situación de partida

Es patente la parquedad e imprecisión de la base documental relativa a esta cuestión para el período de, digamos, hace unos 12 ó 15 años: son escasas las fuentes de información relativas al porcentaje de profesores que, en dicho período, se hallaban idiomáticamente capacitados para impartir la docencia del o en euskera. La referencia bibliográfica más socorrida al efecto continúa siendo, de hecho, la del informe Siadeco (Siadeco, 1978). Dicho estudio indicaba, concretamente, que la situación idiomática del profesorado de centros públicos de Preescolar y EGB durante el curso 1976-77 era la siguiente:

	Profesores de Prees. y EGB		
	TOTAL	SABEN EUSKERA	
		Cuántos	%
ALAVA	884	20	2,2
BIZKAIA	3.809	140	3,8
GIPUZKOA	1.927	154	8,0
NAVARRA	1.664	70	4,2
TOTAL	8.284	384	4,6

Cuadro nº 10: *competencia idiomática del profesorado de centros públicos de Preescolar y EGB. Curso 1976-77.*

De dicho cuadro se deduce que, salvo error de entidad en su inicial elaboración, no parecía llegar en dicho curso al 5% el porcentaje de profesores que, tanto en la Comunidad Autónoma Vasca como en los cuatro Territorios, se consideraban capacitados para la docencia en euskera.

En base a datos indirectos, de naturaleza diversa, parece no haber razones concluyentes para suponer que la situación en los centros privados fuera sensiblemente diferente. Sólo el profesorado de las ikastolas constituía, a estos efectos, un colectivo profesional razonablemente pertrechado para abordar, de inmediato y con efectividad, la docencia en euskera: la mayoría de dichos profesores eran euskaldunes; si bien variaba notoriamente su grado de alfabetización en euskera se trataba, por lo común, de personas con una adecuada competencia oral en dicha lengua. No se puede, sin embargo, olvidar que este colectivo representaba una pequeña proporción (en torno al 10%) del colectivo docente total.

La Administración educativa de la Comunidad Autónoma Vasca viene realizando un esfuerzo considerable a partir de 1978 y, especialmente, 1980 a fin de conseguir un profesorado bilingüe. Dejando por ahora de lado el programa IRALE creado a tal efecto (un capítulo posterior ofrece una descripción pormenorizada del mismo), cabe establecer los siguientes puntos de referencia en lo que se refiere a la gradual evolución de la tipología idiomática del profesorado.

I.5.2. Datos referentes al período 1980-84

El sistema educativo recibió un aporte significativo de nuevos profesores durante este período (en régimen de interinidad en un principio, mediante acceso por oposición después). Fue el período en que accedieron al mercado laboral las primeras promociones de diplomados euskaldunes; su inserción en las diversas redes educativas fue relativamente rápida. Hubo incluso algún momento en que la demanda de docentes parecía superar a la oferta.

Simultáneamente, si bien en forma inicialmente menos extensa, se encaró la capacitación idiomática del profesorado en activo: era objetivo del programa correspondiente euskaldunizar a los profesores que desconocían dicha lengua y alfabetizar a quienes tenían un dominio exclusivamente oral, y con frecuencia insuficiente, del mismo.

Mediante la conjunción de estas dos medidas se consiguió comenzar a transformar significativamente la tipología idiomática del profesorado de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Se estima que los datos más significativos correspondientes a dicho período son los basados en la encuesta efectuada por el propio Departamento, en 1983, entre los profesores de Preescolar y EGB de los centros públicos. Si bien no se llegó a obtener respuestas de la totalidad de los profesores es cierto que respondió una mayoría cualificada de ellos (más del 80%, según estimaciones del propio Departamento). Y, por ello, los datos estadísticos de ellos extraídos parecen ser válidos a efectos de consignar el orden de magnitud del cambio que se estaba operando en lo concerniente a dicha tipología. El siguiente cuadro ofrece una visión sintética de dichos resultados:

BEST COPY AVAILABLE

	Profesores		Profesores castellanoparlantes		Profesores en vías de euskaldunización		Profesores vascoparlantes	
	Sit. adm.	Cuántos	Cuántos	%	Cuántos	%	Cuántos	%
ALAVA	Profs. interinos							
	Profs. propietarios							
	Total prof.	1.250	975	78	125	10	150	12
BIZKAIA	Profs. interinos	1.288	510	40	247	19	531	41
	Profs. propietarios	3.141	2.331	74	501	16	309	10
	Total prof.							
GIPUZKOA	Profs. interinos	768	226	24,4	77	10	465	60,6
	Profs. propietarios	1.251	764	61	276	22	211	17
	Total prof.							
COMUNIDAD AUTONOMA	Profs. interinos	2.056	736	36	324	16	986	48
	Profs. propietarios	4.392	3.095	70	777	18	520	12
	Total prof.	7.698	4.806	62	1.226	16	1.666	22

Cuadro nº 11: *tipología idiomática del profesorado de centros públicos de Preescolar y EGB, año 1983. Datos elaborados en base a respuestas de una parte (mayoritaria, pero no de la totalidad) del profesorado.*

BEST COPY AVAILABLE

Aun teniendo presente la fragilidad de dichos datos, cabe hacer unas primeras deducciones. Así:

a) el profesorado euskaldun que en 1976-77 apenas alcanzaba el 5% de su colectivo había pasado, en 1983, a un 22%.

b) Además de ese colectivo de profesorado idiomáticamente capacitado para impartir la docencia del o en euskera se contabilizaba un contingente significativo (16% del total encuestado) de profesores que se hallaba en fase de euskaldunización (o, menos frecuentemente, de alfabetización).

c) El colectivo de profesores con conocimiento nulo o muy incipiente del euskera alcanzaba aún a un 62% del total encuestado.

Es preciso, con todo, insistir en la fragilidad de estos datos: se basaban en una encuesta autoestimativa, y no parece aventurado suponer que una parte significativa del profesorado que se consideraba suficientemente capacitado haya precisado posteriormente un refuerzo idiomático.

I.5.3. Situación en el curso 1985-86

Como se ha indicado ya el Decreto 138/83 de 11 de Julio (convencionalmente *Decreto de Bilingüismo*) estableció el certificado EGA como requisito idiomático para la docencia del o en euskera. Ello ha repercutido en la compilación de datos referentes a la tipología idiomática del profesorado, que en adelante ha incluido, de forma crecientemente exhaustiva, información referente a la posesión o no del certificado EGA por parte del profesorado. A ello se han comenzado a adjuntar, dado su carácter habilitador transitorio para la docencia en euskera, datos relativos a la posesión o no del nivel IGA.

La promulgación del Decreto de Bilingüismo ha traído consigo, en lo que respecta al punto aquí tratado, los siguientes dos fenómenos:

a) buena parte del profesorado que, siendo euskaldun, carecía de certificación idiomática se ha propuesto (y en su mayoría lo ha conseguido) alcanzar el certificado EGA o equivalente.

b) los profesores que desconocían el euskera han tendido en buena medida a no finalizar su estudio y perfeccionamiento de dicha lengua hasta llegar a obtener EGA. En Enseñanzas Medias, adicionalmente, EIT.

La documentación disponible ofrece una primera información generalizada de la proporción de profesores EGAdunes en referencia al curso académico 1985-86. Los siguientes dos cuadros ofrecen una descripción pormenorizada de la misma, indicando el primero la situación idiomática del profesorado de Enseñanza Primaria según Territorios y redes escolares, y facilitando el segundo análoga información referente a Enseñanzas Medias. Así, y por lo que respecta a Preescolar y EGB,

1985-86 PRE + EGB		PROFESORES		
		TOTAL	poseen EGA	%
ALAVA	CP	1.687	375	22,2
	IK	219	145	66,2
	CPr	526	34	6,4
	Total	2.432	554	22,6
BIZKAIA	CP	5.258	1.381	26,3
	IK	909	602	66,2
	CPr	2.573	238	9,2
	Total	8.740	2.221	25,4
GIPUZKOA	CP	2.364	868	36,7
	IK	1.709	1.424	83,3
	CPr	1.624	334	20,5
	Total	5.697	2.626	45,7
COMUNIDAD AUTONOMA	CP	9.309	2.624	28,2
	IK	2.837	2.171	76,52
	CPr	4.723	606	12,83
	Total	16.869	5.401	32

Cuadro nº 12: *Competencia idiomática del profesorado de Preescolar y EGB. Curso 1985-86.*

El cuadro precedente testimonia un avance significativo en la consecución de un profesorado bilingüe, capacitado para impartir la docencia en cualquiera de las dos lenguas oficiales: un 32% del total de profesores de Preescolar y EGB había obtenido ya el certificado EGA.

Del mismo cuadro se deducen, además, otras conclusiones. Es patente, así, el muy diverso nivel de capacitación idiomática del profesorado de las tres redes escolares. No extraña, obviamente, observar que más del 76% del profesorado de

las ikastolas hubiera obtenido ya el certificado EGA: habida cuenta del punto de partida tan diferenciado, dicho grado de capacitación comparativamente alto era ciertamente previsible. Resultaba, por el contrario, más llamativo el diferente comportamiento de las redes pública y privada: se observaba un avance notorio en el grado de capacitación idiomática del profesorado de centros públicos de Preescolar y EGB, habiéndose alcanzado en este área un nivel de 28'2% de EGAdunes; la capacitación idiomática del profesorado de centros privados, por el contrario, daba muestras de un comportamiento significativamente más ralentizado: salvo deficiencias de contabilización estadística (que, por su carácter incipiente en dicho área y período, podrían ser superiores a las usuales) sólo un 12'83% de los profesores de Preescolar y EGB de centros privados atestiguaban estar en posesión del certificado EGA.

Se apreciaba, igualmente, una variabilidad notable de uno a otro Territorio: en particular de Gipuzkoa, con una tasa del 45'7% de profesores EGAdunes de Preescolar y EGB, a Bizkaia (25'4%) y a Alava (22'6%).

Obsérvese que estas cifras se refieren exclusivamente a profesores en posesión de EGA. Quiere con ello decirse que, además de esos 5.401 profesores EGAdunes, es previsible que existiera otro contingente de profesores vascoparlantes que, aun careciendo del certificado EGA, estuvieran en situación próxima a su obtención. Cabe suponer, en concreto, que buena parte del profesorado de ikastolas carente de EGA podía hallarse en esta situación. En base a los datos de IRALE se sabe, además, que un colectivo amplio de profesores castellanoparlantes de centros privados y, especialmente, públicos se hallaban inmersos en el proceso se aprendizaje del euskera.

Por lo que respecta a Enseñanzas Medias la situación idiomática del profesorado durante el curso 1985-86 viene reflejada por la siguiente tabla:

		PROFESORES		
		TOTAL	DOCENCIA EN EUSK.	%
Bachillerato Unificado Polivalente	CP	3.065	711	23,2
	IK	222	135	60,8
	CPr	1.254	52	4,1
	Total	4.541	898	19,8
Formación Profesional	CP	1.566	310	19,8
	IK	5	4	80
	CPr	1.249	56	4,5
	Total	2.820	370	13,1
TOTAL		7.361	1.268	17,2

Cuadro nº 13: *competencia idiomática del profesorado de BUP y FP. Curso 1985-86.*

Obsérvese que, en términos estrictos, este último cuadro no es equiparable al anterior: mientras el cuadro nº 12 computaba el número de profesores en posesión del EGA, con independencia de la lengua en que estuvieran impartiendo la docencia, el actual indica cuántos de los profesores de Enseñanzas Medias impartían la docencia de o en euskera. Ello hace que, en concreto, parte de esos 1.268 profesores pudieran en aquel momento carecer de EGA (en aplicación de las disposiciones transitorias primera y segunda del Decreto 138/83); y, por otro lado, es posible y hasta probable que existiera un contingente no desdeñable de profesores de Enseñanzas Medias que, poseyendo EGA, no impartieran la docencia de o en euskera.

Este último cuadro tampoco recoge, al igual que el anterior, información relativa al contingente nada desdeñable de profesores que estaban capacitándose idiomáticamente.

En todo caso, y hechas todas estas salvedades, cabe concluir que se observaba una situación claramente diferenciada con respecto a Preescolar y EGB: la proporción de profesores idiomáticamente capacitados para ejercer la docencia en una u otra lengua oficiales era, en Enseñanzas Medias, significativamente menor que en Preescolar y EGB.

El cuadro permite constatar, además, otro fenómeno congruente con lo observado en el capítulo anterior, en lo referente al diferente ritmo de despliegue de los modelos B y D en BUP y FP: efectivamente, la tasa de profesores idiomáticamente capacitados para enseñar en euskera en FP era, en 1985-86, significativamente menor que en BUP. Puede colegirse de ello, al menos en una primera aproximación, que la implantación del euskera en el sistema educativo parece estar más vinculada a los aprendizajes de proyección académico-formal que a las solicitudes del mercado de trabajo en sus niveles medio y bajo.

Se observa finalmente, también en estos niveles educativos, una mayor extensión de la capacitación idiomática en la red pública que en la privada: la diferencia es en este caso incluso mayor que en Preescolar y EGB, y se estima preciso repetir lo ya indicado en referencia a supuestas deficiencias estadísticas. Hay razones para suponer que el porcentaje de capacitación idiomática del profesorado de Enseñanzas Medias de centros privados se halla infradimensionado.

I.5.4. Situación en 1988

La capacitación idiomática del profesorado en activo, a través del programa IRALE, ha constituido a partir de 1985 la base principal sobre la que ha pivotado la expansión de las líneas de modelos B y D. Bien a iniciativa de los propios profesores interesados, o bien en forma concertada con los centros públicos cuyas necesidades de personal docente bilingüe se acrecentaban de forma notoria, ha aumentado sensiblemente el cupo de sustitutos para los profesores de la red pública liberados por IRALE para capacitarse idiomáticamente dentro del horario lectivo.

El siguiente cuadro ofrece una información detallada de los profesores de diversos niveles y redes que, en base a las pesquisas estadísticas realizadas en 1988, atestiguaban estar en posesión del certificado EGA. Debe indicarse, también aquí, que estos porcentajes revelan sólo una parte de la realidad: y es que, junto

al montante de profesores en posesión de EGA, existía (aunque no lo confirme dicha tabla) un contingente igualmente notorio de personas que se encontraban inmersas en su proceso de euskaldunización. Dicha tabla indica, en otras palabras, el grado de culminación de la fase de capacitación idiomática para la docencia del o en euskera en Preescolar y EGB, pero no refleja el volumen adicional de profesores que se hallaban encaminados hacia tal objetivo.

Veamos, sin más, el cuadro correspondiente:

		ALAVA			BIZKAIA			GIPUZKOA			CAV		
		Total profs.	profesores EGA	%	Total profs.	profesores EGA	%	Total profs.	profesores EGA	%	Total profs.	profesores EGA	%
EGB	CP	1.438	500	34,8	5.234	1.751	33,5	2.316	1.043	45	8.988	3.294	36,6
	IK	209	156	74,6	968	795	82,1	1.800	1.502	83,4	2.977	2.453	82,4
	CPr	545	73	13,4	2.588	390	15,1	1.711	501	29,3	4.844	964	19,9
	Total	2.192	729	33,3	8.790	2.936	33,4	5.827	3.046	52,3	16.809	6.711	39,9
BUP+COU	CP	321	58	18,1	1.690	554	32,8	983	355	36,1	2.994	967	32,3
	IK	19	16	84,2	104	87	83,7	259	189	73	382	292	76,7
	CPr	176	12	6,8	775	106	13,7	482	112	23,2	1.433	230	16,1
	Total	516	86	16,7	2.569	747	29,1	1.724	656	38,1	4.809	1.489	31
FP	CP	185	23	12,4	1.051	256	24,4	738	249	33,7	1.974	528	26,7
	IK	0	0	–	21	5	23,8	0	0	–	21	5	23,8
	CPr	360	26	7,2	780	109	14	573	146	25,5	1.713	281	16,4
	Total	545	49	9	1.852	370	20	1.311	395	30,1	3.708	814	22
TOTAL	CP	1.944	581	29,9	7.975	2.561	32,1	4.037	1.647	40,8	13.956	4.789	34,3
	IK	228	172	75,4	1.093	887	81,2	2.059	1.691	82,1	3.380	2.750	81,4
	CPr	1.081	111	10,3	4.143	605	14,6	2.766	759	27,4	7.990	1.475	18,5
	Total	3.253	864	26,6	13.211	4.053	30,7	8.862	4.097	46,2	25.326	9.014	35,6

Cuadro nº 14: *disponibilidad de profesorado bilingüe en 1988: competencia idiomática del profesorado de Preescolar, EGB, BUP-COU y FP.*

Estos datos reflejan, nuevamente, un incremento del porcentaje de profesores idiomáticamente capacitados para impartir la docencia en cualquiera de las dos lenguas. Así:

a) 9.014 profesores (es decir, el 35'6%) de todo el sistema educativo (todas las redes y todos los niveles no universitarios) habían obtenido ya el certificado EGA. Las cifras reflejan un aumento considerable respecto de los 6.669 profesores con EGA (el 27'5%) computados en el curso 1985-86: se trataría, en concreto, de un incremento de 2.345 profesores con EGA en todos los niveles no universitarios de la Comunidad Autónoma. Hay, con todo, motivos para utilizar con cautela este tipo de balances estadísticos: por razones que no son fáciles de reflejar en estudios de carácter sintético como el presente, el universo de profesores comprendido en las estadísticas de 1985-86 y de 1988 no es necesariamente el mismo. Y hay que volver a repetir, finalmente, que la contabilización de profesores con EGA es tanto más fiable cuanto más reciente sea su elaboración.

b) hechas estas aclaraciones previas debe reseñarse, en cualquier caso, que en los niveles de Preescolar y EGB se constataba en 1988 un aumento considerable del profesorado con EGA con respecto a 1985-86: según tales estadísticas se pasó en el nivel de Enseñanza Primaria, en dicho período, de un 32% a un 39'9% de profesorado bilingüe. Y, lo que es más importante, dicho aumento se experimentó en todos los tipos de centro: en los centros públicos se pasó, así, de un 28'2% a un 36'6%; en las ikastolas de un 76'5% a un 82'4%; y en los centros privados, finalmente, de un 12'8% a un 19'9%. Se trataba en los tres casos de un aumento significativo, y dejaba nuevamente traslucir, con cierta precisión, la virtualidad de los mecanismos establecidos a tal efecto por la Administración educativa: partiendo de los niveles anteriormente indicados se había conseguido, en aproximadamente un decenio, llegar a un 39'9% de profesorado euskaldun en Preescolar y EGB. Dicho avance, real y bien significativo, no podía con todo silenciar la magnitud de la labor que aún quedaba por llevar a cabo.

c) por lo que respecta a Enseñanzas Medias, el avance era igualmente significativo. Véase, a tal efecto, el cuadro siguiente:

	1985-86		1988	
	Ens. del/en euskera		Profs. con EGA	
	cuantos	%	cuantos	%
CP	1.021	22	1.495	30,1
IK	139	61,2	297	73,7
CPr	108	4,3	511	14
Total	1.268	17,2	2.303	27

Cuadro nº 15: *comparación de datos de competencia idiomática referentes a 1.985-86, por un lado, y 1988 por otro.*

Según puede observarse, el porcentaje registrado de «aumento» de competencia idiomática de profesorado resulta ser cercano al 10%.

I.5.5. Situación en 1990

La última cuantificación estadística disponible, realizada en Junio de 1990, atestigua que el volumen de profesores con EGA en el total de redes y niveles educativos no universitarios oscila en torno a un 40%. El cuadro siguiente ofrece una visión pormenorizada de dicha situación:

		ALAVA					BIZKAIA					GIPUZKOA					CAV				
		Profesores					Profesores					Profesores					Profesores				
		Total	EGA	%	IGA	%	Total	EGA	%	IGA	%	Total	EGA	%	IGA	%	Total	EGA	%	IGA	%
EGB	GP	1574	520	33'04	122	7'75	5.874	2.338	39'80	312	5'31	2.569	1.330	51'77	268	10'43	10.017	4.188	41'81	702	7'01
	*	157	143	91'08	1	0'64	786	696	88'55	6	0'76	1.661	1.522	91'63	12	0'72	2.604	2.361	90'67	19	0'73
	GP*	667	176	26'39	22	3'30	2.577	628	24'37	29	1'13	1.819	766	42'11	80	4'40	5063	1.570	31'01	131	2'59
	T(a)	2.398	839	34'99	145	6'05	9.237	3.662	39'64	347	3'76	6.049	3.618	59'81	360	5'95	17.684	8.119	45'91	852	4'82
BUP-COU	GP	387	101	26'10	18	4'65	1837	598	32'55	90	4'90	1.048	462	44'08	86	8'21	3.272	1.161	35'48	194	5'93
	*	0	0	0	0	0	79	71	89'87	2	2'53	163	145	88'96	0	0	242	216	89'26	2	0'83
	GP*	180	31	17'22	1	0'55	610	121	19'84	4	0'66	471	117	24'84	4	0'85	1.261	269	21'33	9	0'71
	T(a)	567	132	23'28	19	3'35	2.526	790	31'27	96	3'80	1.682	724	43'04	90	5'35	4.775	1.646	34'47	205	4'29
FP	GP	190	26	13'68	11	5'79	1.104	232	21'01	42	3'80	842	314	37'29	54	6'41	2.136	572	26'78	107	5'01
	*	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	1	33'33	1	33'33	3	1	33'33	1	33'33
	GP*	263	18	6'84	2	0'76	574	68	11'85	1	0'17	454	80	17'62	6	1'32	1.291	166	12'86	9	0'70
	T(a)	453	44	9'71	13	2'87	1.678	300	17'80	43	2'56	1.299	395	30'40	61	4'70	3.430	739	21'55	117	3'41
OTROS*	GP	141	32	22'69	1	0'71	358	103	28'77	6	1'68	191	85	44'50	9	4'71	690	220	31'88	16	2'32
	*	0	0	0	0	0	10	5	50	0	0	68	52	76'47	3	4'41	78	57	73'08	3	3'85
	GP*	250	27	10'80	7	2'80	271	38	14'02	7	2'58	379	108	28'50	3	0'79	900	173	19'22	17	1'89
	T(a)	391	59	15'09	8	2'05	639	146	22'85	13	2'03	638	245	38'40	15	2'35	1.668	450	26'98	36	2'16
TOTAL	GP	2.292	679	29'62	152	6'63	9.173	3.271	35'66	450	4'91	4.650	2.191	47'12	417	8'97	16.115	6.141	38'11	1.019	6'32
	*	157	143	91'08	1	0'64	875	772	88'23	8	0'91	1.895	1.720	90'77	16	0'85	2.927	2.635	90'02	25	0'85
	GP*	1360	252	18'53	32	2'35	4.032	855	21'21	41	1'02	3.123	1.071	34'29	93	2'98	8.515	2.178	25'58	166	1'95
	T(a)	3.809	1.074	28'20	185	4'86	14.080	4.898	34'79	499	3'54	9.668	4.982	51'53	526	5'44	27.557	10.954	39'75	1.210	4'39

*REM, EEM, CMU, IRALE, PNDE, EOI, EI.

Cuadro nº 16: *situación idiomática del profesorado de la Comunidad Autónoma Vasca en 1990: niveles no universitarios.*

Este último cuadro recoge, como los anteriores, la situación de los profesores de Preescolar, EGB, BUP y FP en las tres redes escolares. Pero no sólo alcanza a ellos: se incluyen también los datos disponibles relativos a la Reforma de Enseñanzas Medias, Centros de Música, profesores y cursillistas de IRALE, Escuelas Oficiales de Idiomas y Enseñanzas Integradas. El conjunto global de profesores considerado alcanza asimismo a buena parte de los profesores sustitutos, y ello hace que el universo total sea significativamente mayor que el analizado en cuadros referentes a años anteriores. También en este caso cabe concluir que, hechas las salvedades de rigor, es sin embargo posible abordar un estudio comparativo de las estadísticas de 1988 y 1990. De tal estudio comparativo se deducen, entre otras, las siguientes conclusiones:

a) las estadísticas de 1990 contabilizan aproximadamente 2.000 nuevos profesores con EGA. Si bien es poco prudente hablar de un crecimiento neto de este calibre (ya que, según se acaba de indicar, el universo total estudiado en 1988 era de 25.326 profesores y el de 1990 es de 27.557), se constata en todo caso un avance porcentual del 4'15%.

b) el avance parece ser particularmente notorio en Preescolar y EGB: se aprecia un incremento del 6'01% en el total de centros públicos, privados e ikastolas de dicho nivel, con lo que el porcentaje de profesores EGAdunes en la Enseñanza Primaria se sitúa en torno al 46%. El avance mayor parece haber correspondido, porcentualmente, a los centros privados: se registra un paso del 19'9% al 31'01%. Es también significativo el aumento porcentual del profesorado de las ikastolas, toda vez que pasa del 82'4% al 90'67% en Preescolar y EGB. Cabe indicar finalmente que en los centros públicos, aun observándose un incremento porcentual menor (del 36'6% al 41'81%), se registra el avance mayor en términos absolutos: efectivamente, en los centros públicos de Preescolar y EGB se registran 894 nuevos profesores EGAdunes.

c) es también perceptible un aumento del profesorado idiomáticamente capacitado en Enseñanzas Medias. Pero dicho aumento dista mucho de ser parejo al de Preescolar y EGB. De hecho sólo en BUP y COU parece existir, en valores absolutos y porcentuales, dicho avance (los profesores EGAdunes de las tres redes escolares han pasado, en este caso, de 31% de EGAdunes a 34'47%). No se percibe, por el contrario, ningún avance significativo en FP. La explicación de este estancamiento puede hallarse, en parte, en los diferentes criterios utilizados en 1988 y 1990 para la fijación del correspondiente universo.

d) el cuadro objeto de estudio ofrece, finalmente, una novedad importante respecto a las previamente presentadas: de forma adicional a la contabilización de profesores con certificado EGA, esta tabla incluye también una referencia pormenorizada de la cuantía y localización de profesores que, habiendo alcanzado el reconocimiento de habilitación transitoria IGA, aún no han obtenido el certificado EGA. Se trata de un apreciable colectivo de profesores (1.210, en base a los datos de junio de 1990) que, de continuar la tendencia observada en años anteriores, irán engrosando progresivamente el colectivo de EGAdunes. A efectos aclaratorios debe

BEST COPY AVAILABLE

remarcarse que esa cifra de 1.210 no corresponde al total de profesores que hasta el presente han obtenido IGA, sino al contingente de profesores que, disponiendo de IGA, aún no ha obtenido EGA.

I.5.6. Visión general de la evolución

Ya se ha indicado previamente que los cortes en los que se ha medido la competencia idiomática de los profesores no son, ni en contenido ni en formulación, del todo coherentes; y, por ello, la comparación entre estos cortes dista bastante de ser precisa. Puede argüirse, con todo, que esta falta de congruencia plena no anula la validez de la labor comparativa: la tendencia general y el orden de magnitud de la evolución de las variables principales es lo suficientemente clara.

La figura siguiente indica, tomando como referencia los niveles de Preescolar y EGB, la evolución de la tipología idiomática del profesorado de los colegios públicos durante los últimos 14 años:

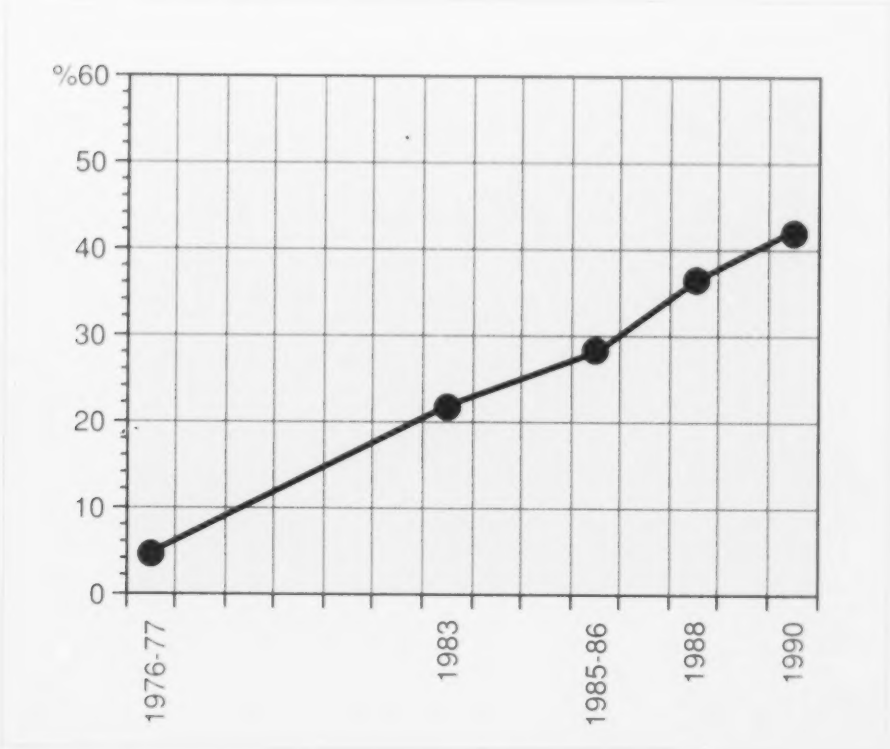


Figura nº 9: *Evolución de la tipología idiomática del profesorado de Preescolar y EGB de los Centros Públicos durante el periodo 1976-77 a 1990.*

Dicha figura muestra con claridad la evolución, de avance ininterrumpido, que el profesorado de la Comunidad Autónoma viene registrando en su capacitación idiomática. Según se ha indicado anteriormente los agentes de este cambio han variado de una a otra fase durante el periodo objeto de estudio: el aumento del porcentaje de personal docente bilingüe pivotó principalmente, al comienzo, en el acceso de profesorado euskaldun al sistema educativo; posteriormente, por el contrario, dicho avance se ha basado mayoritariamente en la capacitación idiomática del profesorado ya en activo. En todo caso el resultado es coincidente y significativo: de un cuerpo docente con apenas un 5% de personal euskaldun se ha pasado, al cabo de dicho periodo, a un contingente de casi 42% de profesores con EGA y, adicionalmente, un 7% de profesores con IGA.

Es clara, también, la motivación estructural que ha impulsado el cambio de énfasis en una u otra vía a la hora de euskaldunizar el profesorado. Debido al aumento de la natalidad durante la década de los 60 y a su estabilización, en un nivel particularmente alto, hasta 1977, resultaba inicialmente lógico incidir en el aporte de nuevo profesorado al sistema educativo: de ahí que, a partir de la entrada en vigor del nuevo marco bilingüe, se adoptaran medidas para garantizar que los nuevos profesores fueran, al menos en parte sustancial, euskaldunes. La posibilidad de aplicar medidas de esta naturaleza fue debilitándose a medida que, a consecuencia del descenso de la natalidad, la Administración educativa debió ajustarse a una drástica reducción de nuevas contrataciones.

Un capítulo posterior ofrece información detallada del programa IRALE. Se remite a dicho capítulo, consecuentemente, a quien desee obtener más datos al respecto.

BEST COPY AVAILABLE

I.6. SITUACION IDIOMATICA DEL PERSONAL DE LA ADMINISTRACION EDUCATIVA

La consecución de un sistema educativo bilingüe no depende únicamente, como es obvio, de la disponibilidad de profesorado capaz de impartir la enseñanza en una u otra lengua oficial. Es preciso también, en buena medida, capacitar idiomáticamente al personal de la Administración educativa: un contingente apreciable de cargos y trabajadores de la Administración ha de estar idiomáticamente capacitado para desenvolverse profesionalmente en una u otra lengua oficial.

El Departamento de Educación ha adoptado medidas diversas a fin de que el euskera pueda también ser lengua de trabajo. En esta misma publicación, al explicar el contenido del programa NOLEGA, se da cumplida cuenta de dichas medidas. Sólo se consigna aquí, a modo de resumen, que el Departamento ha adoptado tanto en su Sede Central como en las Delegaciones Territoriales diversas medidas encaminadas a desarrollar la Ley de Normalización del Uso del Euskera. La medida más reciente, que más que al Departamento en particular afecta a las Administraciones de la C.A.V. en su generalidad, se centra en la formulación de los perfiles lingüísticos diseñados en desarrollo de la Ley de Normalización y del Decreto para la Normalización del Uso del Euskera en las Administraciones Públicas.

A continuación se ofrece una tabla indicativa de la situación idiomática de la Administración educativa en el momento de acometerse dicho desarrollo normativo. A fin de clarificar su significado conviene ofrecer, previamente, las siguientes puntualizaciones:

1) Los datos aquí expuestos corresponden a febrero de 1990.

2) El cuadro correspondiente engloba al personal de las diferentes áreas de la Administración educativa (no incluye, por tanto, al profesorado). Más en concreto, se centra en el personal de la Sede Central del Departamento, de las Delegaciones Territoriales y en el personal no docente de los Centros Públicos.

3) No se ha podido, además, recopilar información referente a la totalidad de personas que estaban trabajando en la Administración educativa a la hora de efectuar dicho recuento, sino que se ha limitado a los siguientes dos colectivos:

   a) funcionarios

   b) personal que, no siendo funcionario, disponía de determinadas modalidades de adscripción.

   Esta limitación es importante, sobre todo por lo que respecta al personal de la Sede Central del Departamento de Educación. En efecto, de las 183 personas (14 cargos y 169 trabajadores) que en la actualidad (5-10-1990) ejercen su labor en el Departamento la presente tabla sólo contabiliza, por la razón arriba indicada, a 108 trabajadores. En realidad, una

visión global de la situación idiomática actual del Departamento arrojaría, en una primera aproximación, el siguiente balance: 63 personas (es decir, 34'4% del total) desconocen el euskera, y 120 (65'6%) lo dominan en grado diverso (niveles 2 a 5).

4) La columna «Euskara Maila» distingue los niveles 0, 1, 2, 3, 4 y 5. Dicha clasificación se basa en la graduación establecida en el Decreto de perfiles lingüísticos y particularmente en su anexo, con su escala de niveles 1 a 4; a su vez el nivel 0 se reserva a quienes carecen de conocimiento alguno de euskera, y el 5 se refiere al nivel «técnico-profesional».

5) A fin de facilitar un nexo de comparación de esta tabla con las que previamente se han elaborado en relación con el profesorado, téngase presente que el personal con certificado EGA se ha clasificado en esta tabla en el nivel 3 (salvo en aquellos casos en que, en base a información adicional, se estimaba procedente clasificarlo en un nivel superior). Finalmente, se ha aplicado el nivel 2 a aquellas personas en quienes concurren una de las siguientes dos circunstancias:

   a) euskaldunzaharras que, en euskera, se desenvuelven oralmente con normalidad pero que carecen de las destrezas de lectoescritura propias del nivel EGA.

   b) personas, normalmente euskaldunberris, que atestiguan, tanto en la faceta oral como de lectoescritura, un dominio apreciable del euskera pero que no llegan, tanto en una como en otra, a un nivel de fluidez y corrección normal.

6) Adicionalmente, y adoptando convencionalmente la denominación de «euskaldun» para quienes han atestiguado disponer del nivel 2 o superior de los perfiles lingüísticos, se ha incluido en la tabla una distribución del personal según las categorías euskaldun y erdaldun.

BEST COPY AVAILABLE

	SEDE CENTRAL		DELEGACION T. ALAVA		DELEGACION T. BIZKAIA		DELEGACION T. GIPUZKOA		PND* ALAVA		PND* BIZKAIA		PND* GIPUZKOA		TOTAL	
NIVEL DE EUSKERA	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%
0	6	5'6	20	44'4	35	38'9	11	14'3	26	68'4	153	60'5	61	43'9	312	41'6
1	18	16'7	12	26'7	28	31'1	20	26	7	18'4	48	19	18	12'9	151	20'1
ERDALDUNES	24	22'3	32	71'1	63	70	31	40'3	33	86'8	201	79'5	79	56'8	463	61'7
2	35	32'4	10	22'2	19	21'1	32	41'5	5	13'2	39	15'4	45	32'4	185	24'7
3	31	28'7	2	4'5	6	6'7	12	15'6	0	0	13	5'1	15	10'8	79	10'5
4	9	8'3	0	0	1	1'1	1	1'3	0	0	0	0	0	0	11	1'5
5	9	8'3	1	2'2	1	1'1	1	1'3	0	0	0	0	0	0	12	1'6
EUSKALDUNES	84	77'7	13	28'9	27	30	46	59'7	5	13'2	52	20'5	60	43'2	287	38'3
TOTAL	108	100	45	100	90	100	77	100	38	100	253	100	139	100	750	100

*PND = Personal no docente

Cuadro nº 17: *Situación idiomática del personal de la Administración educativa*

50

I.7. DESARROLLO DE RECURSOS MATERIALES: PRODUCCION DE MATERIAL DIDACTICO

La configuración de un sistema educativo bilingüe no precisa, exclusivamente, de las capacitaciones idiomáticas del profesorado y del personal de la Administración educativa. Es preciso, junto a ello, crear y distribuir material escolar en euskera: principalmente libros de texto, pero también libros de lectura y materiales complementarios, mapas, diapositivas y cassetes, videos escolares y software educativo. Si difícil era la situación del sistema educativo a comienzos del período autonómico a fin de encarar su adecuación a un marco bilingüe debido al fuerte déficit de profesorado capacitado para ello, no era ciertamente mejor el estado en que se hallaba la producción de material escolar: excepción hecha del notorio esfuerzo realizado a tal efecto por las Federaciones de Ikastolas (especialmente la de Gipuzkoa) y las entidades Gordailu e Iker a partir de 1970, el panorama bibliográfico escolar en euskera se hallaba en 1975 (e incluso, en buena medida, en 1980) en una situación claramente desatendida. El escaso material existente alcanzaba a los primeros cursos de EGB, y aun ahí faltaba material para diversas áreas. En Enseñanzas Medias (Elhuyar, Eusko Ikaskuntza, ...) y en el nivel universitario (UEU) no se había más que iniciado la andadura, en torno a aproximadamente 1977.

Este período inicial coincidió además, a partir de cierto momento, con la renovación y adecuación de los programas de estudio, tanto por parte del Ministerio de Educación y Ciencia como del recién creado Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Ello hizo que los materiales educativos anteriores a 1980 quedaran en buena medida obsoletos.

La conjunción de ambos fenómenos hizo aumentar considerablemente la demanda de nuevo material impreso euskaldun: cada vez eran más los alumnos que hacían sus estudios en euskera, en un mayor número de cursos y asignaturas. Esta necesidad de material escolar se iba además extendiendo progresivamente a las tres redes escolares.

Debe indicarse, por otro lado, que las empresas editoriales de libro escolar de ámbito estatal mostraron, a diferencia de lo sucedido en Catalunya y Galicia, un dinamismo e implantación moderado en el mercado escolar vasco. No se observó, en general, una incidencia especialmente intensa en su previsible interés por garantizar su presencia en el mercado escolar en euskera.

A fin de clarificar en lo posible las pautas generales de comportamiento del mundo editorial escolar en euskera conviene identificar las siguientes cuatro áreas, dadas sus características diferenciales en cuanto a producción, difusión y nivel de ventas del material correspondiente:

A: libros de texto para EGB
B: libros de texto para Enseñanzas Medias
C: material complementario para EGB
D: publicaciones de ámbito universitario.

De estos cuatro ámbitos era el correspondiente a libros de texto para EGB el preponderante (por la dimensión del alumnado, por una previa tradición, porque la formulación comercial fuera de tal área apenas era viable,...) al inicio del período objeto de estudio.

En lo que respecta a los equipos de trabajo productores de material didáctico en euskera, empezaban por otro lado a configurarse nuevas iniciativas: tanto en Enseñanzas Medias como, más moderadamente, en el ámbito universitario comenzaron a profesionalizarse entidades que posteriormente han tenido un peso específico propio.

La siguiente figura ofrece una visión esquemática de los cuatro sectores o áreas diferenciales anteriormente indicadas:

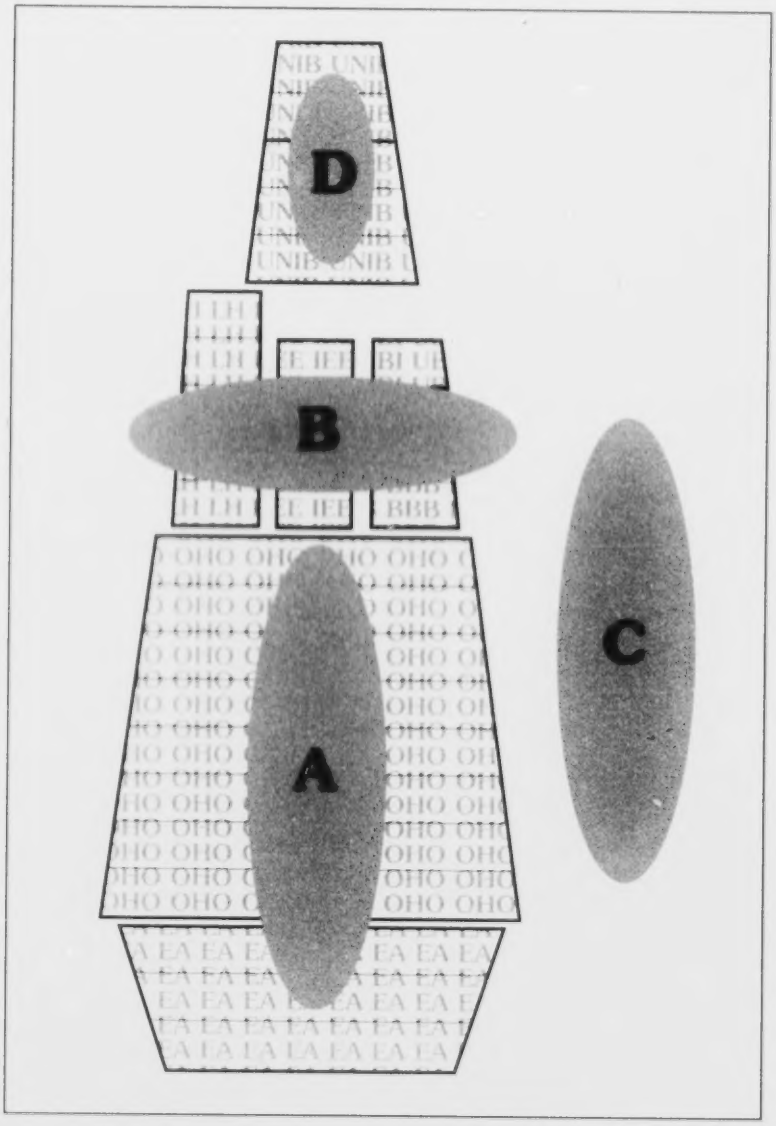


Figura nº 10: *producción de libro escolar en euskera en los diferentes sectores educativos.*

I.7.1. Cuestiones básicas en torno a la producción bibliográfica escolar

El inicio de la creación y difusión de libros escolares en euskera durante el periodo de estudio hubo de clarificar, entre otras, las siguientes cuatro cuestiones:

a) ¿habría de considerarse el libro de texto, por parte del Departamento de Educación recientemente creado, como un servicio público?

b) encauzamiento de la producción bibliográfica; vinculación con las entidades que, hasta entonces, habían mostrado un mayor dinamismo en la producción de libros escolares en euskera

c) tratamiento a dar, en los libros escolares, al euskera unificado y/o a las variedades dialectales

d) definición del procedimiento operativo para la autorización de libros de texto.

Estas cuatro cuestiones rebasaban, obviamente, las consideraciones de orden estrictamente editorial y engarzaban en los elementos de decisión propios de la política educativa general. Por lo que respecta a sus elementos de carácter técnico-operativo cabe resaltar, entre otros, los siguientes factores subsumidos en cada una de estas cuatro cuestiones.

I.7.1.1. Modo de distribución. Consideración, o no, del libro escolar como servicio público.

Como es sabido, el tratamiento que al respecto se da al libro escolar en los diversos sistemas educativos del entorno europeo dista mucho de ser uniforme. Así, mientras la tradición prevalente en el País Vasco desde al menos 1940 ha venido excluyendo al libro escolar de la consideración de servicio público no faltan ejemplos en que, por el contrario, la Administración educativa facilita al alumno su material escolar básico con análogo régimen de gratuidad al correspondiente puesto escolar (y con frecuencia a los servicios de comedor y transporte escolar). Recuérdese, además, el precedente de la producción de libros de texto en euskera, a partir de 1920, canalizada por las Diputaciones Provinciales de Bizkaia y Gipuzkoa.

Una decisión de esta naturaleza repercute, obviamente, en la consignación presupuestaria del Ente público afectado. Hay que considerar, no obstante, que la asunción del libro escolar en términos de servicio público puede tener una incidencia presupuestaria marcadamente diferente según los términos concretos en que se definan las siguientes variables operativas:

a) niveles de enseñanza a que afecta dicha cobertura: por lo que respecta a la situación vasca de 1980, y en atención al diverso grado de implantación de la enseñanza bilingüe, cabía establecer, de modo tentativo, las diversas opciones alternativas:

- limitar el carácter de cobertura pública a la Enseñanza Primaria (Preescolar y EGB);
- extenderla a Preescolar, EGB, BUP-COU y FP;
- limitar la cobertura de gratuidad a aquellos niveles en que, por razones estructurales, no parecía verosímil asentar una producción bibliográfica en términos comerciales.

b) tipos de libro objeto de cobertura: la consideración de servicio público puede variar, igualmente, en base al tipo de libro objeto de cobertura. Cabía así, también aquí, establecer tentativamente diversas fórmulas alternativas:
   - libros de texto;
   - material complementario considerado imprescindible para vehicular la enseñanza en euskera y que, por su reducida tirada, parece tener muy incierta viabilidad comercial;
   - la generalidad de libros escolares en euskera;

c) tipos de centro a los que dar cobertura bibliográfica. Dos eran, en lo sustancial, las opciones alternativas al respecto:
   - centros públicos
   - centros escolares de las tres redes

d) nivel de gratuidad y difusión: por lo que respecta a la asignación del material bibliográfico a alumnos, y en su caso profesores, tres parecían ser las fórmulas alternativas principales:
   - distribución gratuita de los libros escolares a los alumnos: dichos libros quedarían, así, destinados al uso individual de cada alumno;
   - distribución gratuita de los libros a los centros escolares: éstos, a su vez, asignarían (en régimen de gratuidad plena o parcial) el material a los alumnos del curso correspondiente, habiéndolo de restituir al aula al final del mismo;
   - cobertura, por parte de la Administración educativa, de un porcentaje de los costos de producción del libro, bien subvencionando la propia fase de producción o bien facilitando cobertura específica a alumnos de determinada renta familiar. Esta última fórmula alternativa tendría por objeto, más que una gratuidad generalizada y plena, aminorar la carga económica que conllevan los libros escolares.

Como se sabe, la Administración no ha dispensado al libro escolar, por lo común, un tratamiento de servicio público. Pero ha velado, según se verá en el apartado siguiente, por la generación de material escolar euskérico, en cantidad y precio idóneo para su difusión en los niveles educativos correspondientes.

I.7.1.2. Encauzamiento de la producción bibliográfica escolar

De la misma manera que fue preciso clarificar la cuestión de la distribución del libro escolar, la conformación de un sistema educativo bilingüe con un mercado potencial limitado (especialmente en sus primeros años de andadura) obligó a definir con cierta precisión la viabilidad y conveniencia de las diversas posibilidades de encauzar la producción bibliográfica en euskera. Tres fueron, principalmente, las alternativas estudiadas:

a) creación de una editorial pública para la producción de material escolar en euskera: esta fórmula comportaba, dicho en otras palabras, la creación de un órgano que, a semejanza de una «Editora Nacional» (según la expresión prevalente en su momento) y aplicándose al ámbito de la Comunidad Autónoma Vasca, afrontara de manera directa la producción bibliográfica escolar en euskera.

b) Dejar exclusivamente en manos de la iniciativa comercial libre la producción de material escolar: eliminar, dicho en otras palabras, cualquier forma de intervención de la Administración pública en dicho área.

c) configurar una fórmula mixta que conjugara la libre iniciativa comercial con cierto grado de intervención de la Administración educativa en la producción de dichos materiales. Dentro de esta opción se incluían, además, diversas alternativas: compartimentación de áreas (de iniciativa comercial libre, de intervención institucional); establecimiento, en esa última alternativa, de convenios de colaboración con entidades elaboradoras o productoras de tal material.

Estas tres fórmulas alternativas de producción no eran, de por sí, enteramente independientes de las formas diferenciales de distribución: es de imaginar, por ejemplo, que una vía de producción institucional de material escolar vendría acompañada con una de las formas de distribución determinadas en el apartado d) del punto I.7.1.1.

En un capítulo posterior de esta misma publicación, al tratar del programa EIMA, se da cuenta de la vía que, en lo sustancial, ha adoptado hasta el presente el Departamento de Educación a la hora de adoptar decisiones respecto de las cuestiones arriba planteadas. Baste aquí con reseñar que, en lo referente a la producción de dicho material escolar, la Administración educativa de la C.A.V. ha actuado en lo sustancial de conformidad con el criterio c) recién indicado.

I.7.1.3. Tratamiento idiomático de los libros de texto: euskera unificado y variedades dialectales

Si bien esta cuestión parece hoy disponer de un encauzamiento razonablemente estable, no puede dejarse de reseñar, al hacer un balance de los últimos 10 años, que dicha cuestión fue en su momento objeto de intenso debate y requirió, por parte de la Administración educativa, una delicada labor de clarificación conceptual e identificación de objetivos. Dado que la unificación de la lengua vasca era (y es) un fenómeno reciente, inconcluso y de no plena aceptación, y puesto que razonamientos de base pedagógica podían aconsejar un tratamiento específico para las variedades dialectales más apartadas de la forma unificada en el ámbito educativo, se hizo preciso encontrar un modus operandi en el tratamiento idiomático de los libros escolares en euskera. Algunos de los aspectos objeto de estudio, a tal efecto, fueron los siguientes:

- número de dialectos (y variedades dialectales) a tomar en consideración.
- extensión temporal (¿hasta qué curso?) de la enseñanza con base dialectal.
- colectivo de alumnos objeto de dicho tratamiento idiomático (según zona o procedencia familiar).

- grado de inclusión, en dicho tratamiento idiomático, de las características específicas del dialecto.

Los aspectos arriba indicados tenían, por razones obvias, una incidencia económica y organizativa directa tanto para el sector productor del libro de texto en euskera como para la propia Administración educativa. La solución que la Administración ha propiciado en la práctica es, en lo sustancial, de naturaleza mixta aunque no exenta de una supraordinación de la forma idiomática unificada.

I.7.1.4. Definición del procedimiento operativo para la autorización de libros escolares

Es labor propia de toda Administración educativa velar, en mayor o menor medida, por la idoneidad de los libros de texto. Al ser uno de los objetivos propios de la escolaridad la transmisión de conocimientos y habilidades, y puesto que no pocos de esos conocimientos se vehiculan a través de los libros de texto, es obvio que el adecuado tratamiento de dichos libros constituye un importante quehacer de la Administración educativa. En base a las opciones de decisión adoptadas en el campo de la producción, distribución y venta de tales libros es posible en este caso, además, vincular el precio de los materiales escolares al proceso de autorización de los mismos.

Son cuatro, en lo sustancial, los aspectos que parecen precisar de atención específica en este ámbito de la autorización:

a) análisis de idoneidad temática: implica analizar si el libro escolar correspondiente se adecúa, en su contenido temático, a los planes de estudio del curso y asignatura en cuestión. Los programas oficiales y orientaciones son, en dichos casos, el punto de comparación y marco de referencia obvios.

b) análisis de idoneidad idiomática: es quehacer de este apartado analizar si el libro en cuestión se adecúa, en su corrección idiomática y nivel expositivo, a las normas de Euskaltzaindia y a los requerimientos de adecuación al curso, asignatura y modelo de enseñanza bilingüe correspondiente.

c) análisis de idoneidad didáctica: se ocupa de valorar la idoneidad didáctica del material en cuestión para el área de conocimiento correspondiente.

d) análisis de idoneidad de precio y costo: habida cuenta del precio estándar de análogos libros escolares en castellano, y a la luz de diversas características estructurales del libro analizado (tirada, clientela potencial, índices de cobertura y prioridad temática,...) se procede, en este apartado, a la evaluación de precio y coste de dicha publicación.

I.7.1.5. Cuestiones adicionales

Además de las cuatro cuestiones anteriormente indicadas existían otros elementos que precisaban, para su correcta ordenación administrativa, de un pre-

vio proceso de clarificación conceptual: uno de ellos, no ciertamente el menor, era el relativo al significado real y concreto del término material escolar; ¿cúal es, en concreto, el límite preciso de, por ejemplo, el subconjunto «libro escolar» dentro del conjunto «libro»?.

Hay que indicar, a este respecto, que el ámbito del libro escolar era con todo el más definido y matizado: existía, por de pronto, un razonable grado de entendimiento del alcance de términos como «libro de texto», «literatura escolar», «guía didáctica», «revista escolar» o «mural».

Menos preciso y definido era, y ha continuado siendo durante bastante tiempo, el ámbito de los materiales educativos audiovisuales: excepción hecha de alguna tentativa aislada en el área de discos y cassetes educativos la definición de materiales audiovisuales en euskera, particularmente en el campo del vídeo, tiene un punto de arranque más reciente.

I.7.2. Evolución de la producción de material didáctico en euskera: períodos 1970-80 y 1980-90

De forma paralela a la extensión de la enseñanza según los modelos de enseñanza bilingüe A, B y D, y a medida que se iban definiendo las variables relativas a las cuestiones arriba señaladas, el campo de la producción de material escolar en euskera ha experimentado su propia evolución. Soslayando por un momento aspectos básicos referentes a la incentivación institucional de la producción y distribución de dichos materiales (ver a tal efecto, más adelante, información relativa al programa EIMA) cabe ofrecer, a modo de resumen, los siguientes balances anuales de la evolución de la producción de material escolar en euskera en sus tres facetas básicas: material impreso, audiovisual y software.

I.7.2.1. Evolución cuantitativa del material impreso

La siguiente figura ofrece una primera aproximación a la evolución comparativa de los libros escolares: es decir, indica por un lado el número total de libros en euskera producidos anualmente y, por otro lado, cuántos de estos libros son de ámbito escolar*. A fin de retener una perspectiva más precisa y comprensiva se aportan series estadísticas que comienzan no desde 1980, sino desde 1970. He aquí, sin más, la correspondiente representación gráfica:

* En realidad, los datos aportados no son plenamente coherentes puesto que, a partir de 1982, las cifras relativas al número de libros escolares se centran (cosa que, obviamente, no sucede para años anteriores) en el número de unidades de subvención asignadas por la convocatoria anual EIMA. Parece haber, con todo, razones para estimar que la diferencia de criterio subyacente en los modos de computación anteriores y posteriores a 1982 introduce alteraciones inferiores a un 15%: ello hace que, a pesar de estas posibles desviaciones, los datos así compilados continúen siendo válidos para el fin propuesto.

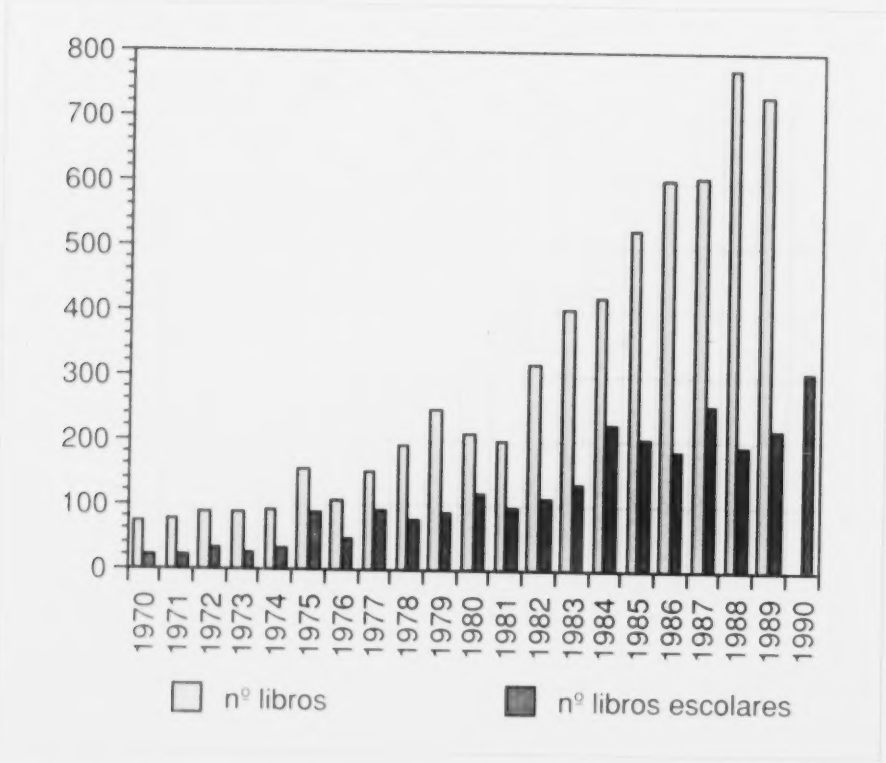


Figura nº 11: *evolución numérica de libros euskéricos y de libros de texto en euskera: período 1970 a 1989.*

La primera observación digna de resaltar es el crecimiento, intenso y en general sostenido, de la producción de libros en general y de los libros escolares en particular: de la producción global de 71 libros de 1970 se pasa, así, a los 732 de 1989; y, por otro lado, de los 22 libros escolares publicados en 1970 se pasa a las 217 asignaciones de subvención a libros escolares durante el año 1989. Dicha tendencia es aún mayor tomando como punto de comparación final el año 1990, donde la asignación de subvención a libros escolares ha ascendido a 305 unidades.

A pesar de las fluctuaciones registradas durante el período objeto de estudio, se observa una continuidad apreciable en la proporción de la producción de libro escolar con respecto a la producción bibliográfica total. El siguiente cuadro ofrece, concretamente, una indicación precisa de dicha proporción anual:

año	numero libros	nº libros escolares	% libros escolares
1970	71	22	30,1
1971	78	22	28,2
1972	89	32	36,0
1973	88	26	29,5
1974	93	33	35,5
1975	154	87	56,5
1976	107	45	42,1
1977	150	92	61,3
1978	191	75	39,3
1979	247	89	36
1980	209	116	55,5
1981	200	95	47,5
1982	316	111	35,1
1983	401	133	33,2
1984	421	223	53
1985	523	204	39
1986	602	185	30,7
1987	606	255	42,1
1988	774	192	24'8
1989	732	217	33,7
1990	?	305	?

Cuadro nº 18: *proporción de los libros escolares dentro de la producción bibliográfica total en euskera.*

Dado que la fluctuación interanual parece ser excesivamente casual y poco significativa pueden adoptarse, a efectos de comparación de tendencias, fases cuatrianuales. Comparando, así, la proporción del cuatrienio 1970-73 con la correspondiente al cuatrienio 1986-89 se obtiene el siguiente balance:

- cuatrienio 1970-73: 326 libros y 102 libros escolares: 31'3%
- cuatrienio 1986-89: 2.714 libros y 849 libros escolares: 31'3%

De esta comparación parece deducirse que, en contra de lo que es creeencia común entre los entendidos en la materia, no existe un aumento significativo de la proporción de libros escolares dentro de la producción bibliográfica general en euskera: la producción bibliográfica general aumentó, del período 1970-73 al cuatrienio 1986-89, en un 732'5%; la producción del libro escolar ha experimentado un aumento del mismo orden, no mayor.

BEST COPY AVAILABLE

I.7.2.2. Evolución del material escolar audiovisual, período 1982-90

El Departamento de Educación, Universidades e Investigación comenzó a gestionar la producción del vídeo escolar en euskera en 1982: tal inicio se efectuó en torno a un plan de producción específico y con una fórmula de distribución pública. Dicho plan inicial, vigente en el bienio 1982-83, se centró en facilitar ayuda a la labor de mejora del nivel de euskera de los alumnos que, en proporción creciente, comenzaban a cursar estudios en líneas de modelo B, de reciente creación. A partir de 1984 la producción de material bibliográfico en euskera se ha canalizado a través del programa EIMA, y toma en consideración las necesidades educativas de los diversos modelos de enseñanza bilingüe. El siguiente cuadro ofrece, de forma resumida, un balance numérico de esta evolución:

AÑO	TOTAL	vid. orig.	vid. trad.	audio	otros
1982	42	42	0	0	0
1983	28	28	0	0	0
1984	50	21	0	18	11
1985	66	25	24	10	7
1986	51	27	8	11	5
1987	157	28	109	14	6
1988	131	30	90	8	3
1989	136	54	61	19	2
1990	84	50	26	6	2

Cuadro nº 19: *evolución del material escolar audiovisual en euskera, período 1982-90.*

A la vista de este cuadro cabe hacer tres observaciones:

a) tras la etapa inicial de producción propia de 1982-83 se ha pasado, con posterioridad a una primera fase de sostenimiento, a un crecimiento notorio de la producción de material audiovisual escolar en euskera (las cifras indican material objeto de subvención EIMA).

b) aun sin llegar a marginar la producción propia se ha hecho un notorio énfasis, sobre todo a partir de 1987, en el doblaje al euskera de vídeos educativos: ello se ha revelado especialmente viable en aquellas áreas de conocimiento que conllevan una menor densidad de contenido etnocultural.

c) el descenso de producción de 1990 corresponde, casi íntegramente, al volumen manifiestamente menor de material audiovisual de doblaje presentado a la correspondiente convocatoria de subvención.

Como balance general puede indicarse que las notas características de este período han consistido en el aumento continuado de la producción original de

audiovisuales escolares en euskera junto a un crecimiento fuerte, que alcanza una cota cercana a las 100 unidades anuales, de vídeos doblados al euskera.

Como cuarta observación, en este caso ajena a una mera perspectiva cuantitativa, cabría indicar que las áreas curriculares a que atiende la actual producción audiovisual escolar rebasan con creces el ámbito inicial de 1982-83, centrado principalmente en Preescolar y en el enriquecimiento de conocimientos idiomáticos, habiendo pasado a otras áreas entonces desatendidas: Ciencias Naturales, Matemáticas y Ciencias Sociales (Literatura, Geografía, Historia,...).

I.7.2.3. Evolución de la producción de software educativo

La implantación de las nuevas tecnologías en diferentes ámbitos de la sociedad ha conllevado su expansión, siquiera inicial, al sistema educativo. Fruto de ello ha sido, entre otros, el Plan Informático Vasco: en aplicación de dicho plan se instalaron en torno a 4.500 PC-s en centros (generalmente públicos) de EGB y Enseñanzas Medias de la Comunidad Autónoma Vasca: de ese contingente, unos 1.000 se instalaron en ikastolas y centros privados. Dado que uno de los objetivos específico del plan consistía en impulsar la enseñanza asistida por ordenador ha resultado preciso, a la par que se instalaba el hardware en los centros correspondientes, incentivar la producción o traducción del software educativo preciso para el normal desenvolvimiento de la enseñanza bilingüe.

El siguiente cuadro ofrece, a modo de resumen, el balance de las unidades de software educativo euskérico a las que se ha asignado subvención a través del programa EIMA:

AÑO	TOTAL	original	traducción
1985	14	12	2
1986	37	20	17
1987	39	24	15
1988	48	16	32
1989	64	31	33
1990	52	40	12

Cuadro nº 20: *evolución de la producción de software educativo en euskera: número de unidades con asignación de subvención*

También aquí cabe, al igual que en los casos anteriores, remarcar algunos aspectos que parecen básicos:

a) la producción muestra, en general, una tónica ascendente (aunque de intensidad menor a la registrada en el campo de los audiovisuales);

b) dicho crecimiento ha pivotado, hasta 1990, tanto en la traducción como en la creación de material original;

c) esa tendencia general ha experimentado, finalmente, un cambio significativo durante el año 1990: al igual que en el área de audiovisuales, ello se ha debido al importante descenso, porcentual y absoluto, en el volumen de material traducido.

II. PROGRAMAS ESPECIFICOS

Al asumir el recién creado Departamento de Educación, Universidades e Investigación, en 1980, competencias sustanciales en diversas áreas educativas se procedió a la configuración y dotación de las dependencias y órganos administrativos correspondientes. Uno de ellos fue, en concreto, el Servicio de Euskera creado en 1981. Dicho Servicio se ha responsabilizado, desde entonces, de la gestión técnica de diversos programas de actuación conducentes a la gradual consecución de la normalización lingüística en el ámbito educativo. El presente capítulo pretende ofrecer una información razonablemente detallada de los cinco programas específicos que de forma más estructurada atiende el Servicio de Euskera para la consecución de dicho objetivo.

II.1. GRUPO DE GLOTODIDACTICA: DIDACTICA Y EVALUACION

II.1.1. Publicaciones didácticas

El grupo de Glotodidáctica del Servicio de Euskera se ha esforzado durante los últimos años en crear y dar a conocer materiales pedagógicos que sirvieran de ayuda al profesorado. La enseñanza de lenguas ha experimentado en el mundo un avance que era necesario conocer también en el País Vasco. En este sentido el grupo de Glotodidáctica ha difundido desde un principio las nuevas corrientes que aportaban las metodologías comunicativas y las descripciones nocional-funcionales del lenguaje. En la actualidad parece bastante evidente que no hay razón justificada para magnificar la virtualidad de estas metodologías: antes bien, es clara la conveniencia de combinarlas con los anteriores métodos de trabajo que se hayan revelado más eficientes. A este respecto han existido y existen todavía deficiencias en nuestro país: han faltado elementos básicos para el aprendizaje del euskera (gramáticas, vocabularios, manuales de ortografía, pruebas de lengua...). El grupo de Glotodidáctica también ha tratado de responder de algún modo a esas necesidades mediante la elaboración y publicación de nuevos materiales. Fruto de este esfuerzo es la serie de publicaciones denominada «Glotodidaktika-lanak». Algunos de los libros publicados en dicha serie se centran en la metodología (*Topikoak eta Metodologiak* (1981), *Gramatika Ariketak* (1982), *Zenbait Artikulu* (1985)); en otros casos se trata de trabajos de investigación básica (*Euskalkiz Euskalki* (1984), *Euskararen Oinarrizko Hiztegia* (1987)); hay también libros de texto o de apoyo que pueden alcanzar una aplicación más directa en la escuela (*Mailaketa Gramatikala* (1982), *Hizkuntz Jolasak* (1984), *Oinarrizko Hitzak* (1989), el método *Bakarka* (1984-87)); la elaboración del nivel umbral del euskera (*Euskararen Atalase Maila* (1988)) fue asimismo promovida desde el Servicio de Euskera.

El mundo de la marionetas y de la música, de aplicación tan valiosa en la enseñanza del euskera, sobre todo en las edades más tempranas, ha gozado de un lugar destacado en esta serie de publicaciones. El Departamento de Educación publicó en su día una serie de vídeos con cuentos infantiles, trabajo que fue pionero en el campo audiovisual, y cuyos guiones fueron publicados, junto con otras orientaciones pedagógicas sobre las marionetas y la música, elaboradas por los propios autores de los vídeos. Así surgieron *Haurrak euskalduntzen giñolaren bidez I* (1982), y II (1983), *Eskolarako ipuinak eta txotxongiloak* (1984), *Ipuin zahar eta berriak* (1983), *Kontu Kontari* (1985), *Amonaren ipuinak* (1983), *Ipuin gehiago* (1983), *Jolasean* (1983), *Musika Hezkuntza Eskolaurrean* (1985).

Se ha publicado también una recopilación de las normas y orientaciones dadas por la Real Academia de la Lengua Vasca-Euskaltzaindia para el euskera unificado (*Euskaltzaindiak batasunerako eskaini dituen erabakiak*, 1982), así como el programa para la consecución del certificado de conocimiento del euskera, EGA (*Euskararen Gaitasun Agiria. Programa* (1982)) y sucesivas compilaciones de los exámenes de EGA (*EGA azterketak*, (1983-89)) etc.

Por fin, se han publicado diversas investigaciones y pruebas de lengua, resultado de las diferentes evaluaciones realizadas por el grupo de Glotodidáctica: EIFE (1986), EIFE II (1989), EIFE III (1990), Galbahe (1986), PIR-5 (1987), Zortzi A (1986).

La mayor parte de todo este material didáctico ha sido elaborado en el mismo Servicio de Euskera, aunque también ha habido otras personas no pertenecientes al mismo que han sido autoras de algunos de los libros citados. En todo caso, el fin último de toda la serie es ofrecer al profesorado materiales de apoyo a la enseñanza del euskera, de manera complentaria a la producción de las editoriales privadas.

Otras publicaciones del Servicio de Euskera

Aparte de «Glotodidaktika-lanak», el Servicio de Euskera dispone de otras dos series, denominadas «Hizkuntz Prestakuntza» y «Zabalkunde-lanak» respectivamente. En la primera de ellas se han publicado, por un lado, temas relacionados con la estandarización del dialecto vizcaino: *Bizkaieraren idaztarauak: deklinabidea eta aditza* (1983), *Euskal aditza: bizkaiera eta batua* (1987), *Bizkaierazko joskera* (1988); además, pertenece también a esta serie un vocabulario especializado para el uso del euskera en la Administración educativa: *Hezkuntz Administrazioko behin-behineko hiztegia* (1987). La segunda serie comprende publicaciones de los programas EIMA, IRALE y NOLEGA: *Ikasmaterial idatzien bilduma* (1990), *Ikus-entzunezko ikasmaterialen bilduma* (1990), *IRALE. Folleto informativo* (1983-90), *Ikastetxeen barne-errotulaziorako eskuliburua* (1987), *Euskal Girotze Egonaldietarako eskuliburua* (1987), *Eskola antzerkia* (1988), *Urruzuno literatur lehiaketa* (1986-90), además de otros folletos informativos como *La lengua vasca en la normativa escolar vigente* (1989) etc.

Estas publicaciones, en su gran mayoría, se envían gratuitamente a los centros escolares de la Comunidad Autónoma. Sin embargo, algunas de ellas tienen una tirada y una distribución más reducida, lo cual no impide que todas ellas se hallen a disposición del público en las librerías o en el Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

II.1.2. La enseñanza bilingüe: evaluación de los resultados

La sociedad vasca está realizando un esfuerzo especial para transformar en bilingüe su sistema escolar. Tanto la Administración como el profesorado y otros sectores, como los padres, los ayuntamientos etc., son copartícipes en ese esfuerzo. En pocos años se han configurado, así, los modelos de enseñanza bilingüe (A, B y D) y se han extendido a todo el sistema escolar (el D existía ya en las ikastolas); se han puesto medios para euskaldunizar el profesorado; se ha promocionado la creación de material didáctico en euskera, etc.

Cuando se produce una transformación de tal magnitud, es labor ineludible comprobar hasta qué punto se están cumpliendo los objetivos propuestos. Dentro de esa labor de evaluación se incluye, sin duda, la medición del nivel de lengua que obtienen los alumnos y la búsqueda de las causas que están detrás de cada resultado. Esta necesidad de evaluar fue primeramente sentida en las ikastolas, cuya experiencia en la enseñanza bilingüe es anterior. Una de las preocupaciones mayores en aquel entonces era, por ejemplo, la referente a la influencia que el medio social fuertemente castellanófono ejercía sobre los niños vascoparlantes. El

BEST COPY AVAILABLE

proceso de aprendizaje del euskera en los niños castellanoparlantes era otro de los temas que más interrogantes planteaba. Sin embargo, existían graves obstáculos en los centros escolares para llevar a cabo esas evaluaciones: no se disponía de pruebas de lengua adecuadas; no se podían establecer comparaciones entre los resultados de diferentes centros; este tipo de evaluación suponía un trabajo adicional para los profesores. No obstante, la necesidad de la evaluación era cada vez más patente si se quería evitar funcionar únicamente en base a intuiciones más o menos certeras.

El primer gran proyecto de evaluación fue el denominado EIFE (La Enseñanza del euskera: influencia de los factores). Este trabajo de investigación se planteó e inició durante el curso escolar 1983-84. Quizá era todavía prematuro evaluar los resultados de unos modelos de enseñanza bilingüe que no habían hecho más que ponerse en marcha. Pero, por otra parte, podía resultar muy interesante disponer de datos sobre los primeros momentos de aquella «reforma» escolar, datos que podían aportar luz acerca de los resultados que cabía esperar en el futuro.

El proyecto EIFE fue promovido por la Secretaría de Política Lingüística y el Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Su ejecución corrió a cargo de la Sociedad de Estudios SIADECO en colaboración con técnicos del Dpto. de Educación. Se diseñó una muestra estadística que abarcara los tres modelos de enseñanza bilingüe (A, B y D) en los curos 2º y 5º de EGB. Se crearon tests de lengua para la medición del nivel de euskera y del castellano, que a su vez abordaban la cuantificación de las distintas destrezas lingüísticas: Comprensión oral, Expresión oral, Compresión escrita y Expresión escrita.

Paralelamente, se recogieron otra serie de datos: unos referentes a los alumnos en sí, tales como sus opiniones y actitudes, su rendimiento escolar, coeficiente de inteligencia, su entorno lingüístico familiar y social, etc. Otros datos se referían al profesor: sus años de experiencia, su conocimiento del euskera, lengua utilizada con los alumnos etc. Por último, se recogieron características específicas de la escuela: tipo de centro (público, privado, ikastola), número de alumnos en el aula, lengua preponderante en el aula, número de alumnos vascoparlantes, tiempo dedicado al euskera, material pedagógico empleado, etc. La recogida de todos estos datos no perseguía únicamente obtener una descripción de la situación escolar: se pretendía, además, analizar los factores que parecían ejercer una mayor influencia en el proceso de aprendizaje de la lengua.

La información acumulada en aquel primer EIFE se procesó informáticamente y, después de que todos los análisis estadísticos hubiesen concluido, se publicó un resumen de la investigación en 1986. Los tests de lengua que se utilizaron para el estudio también fueron publicados, bajo el nombre «Galbahe», a fin de que pudieran ser utilizados en el ámbito escolar.

Aunque la tarea de resumir en pocas palabras las conclusiones del estudio no es sencilla, los siguientes parágrafos intentan reflejar las ideas principales:

- El modelo A estaba integrado en su gran mayoría por niños castellanoparlantes, y los centros de dicho modelo se hallaban enclavados en las zonas más castellanizadas. Sus resultados de euskera eran bastante

deficientes: los alumnos se encontraban en un nivel bajo de euskera; apenas conocían palabras sueltas.

- El modelo B fue estudiado únicamente en el 2º curso de EGB. Este modelo escolariza también una mayoría de castellanófonos, los cuales reciben la enseñanza mitad en euskera, mitad en castellano. Los resultados fueron bastante heterogéneos. De hecho, el estudio reveló la existencia de diferentes «submodelos» B, con diferencias de intensidad notorias en cuanto al espacio dedicado al euskera.

- Por último, el modelo D era el predominante en las ikastolas, aunque también gozaba ya de cierta implantación en los colegios públicos y privados. Los alumnos que accedían a este modelo de enseñanza bilingüe eran en gran medida procedentes de familias vascoparlantes (más de un 60%). Su nivel de euskera era bueno por término medio.

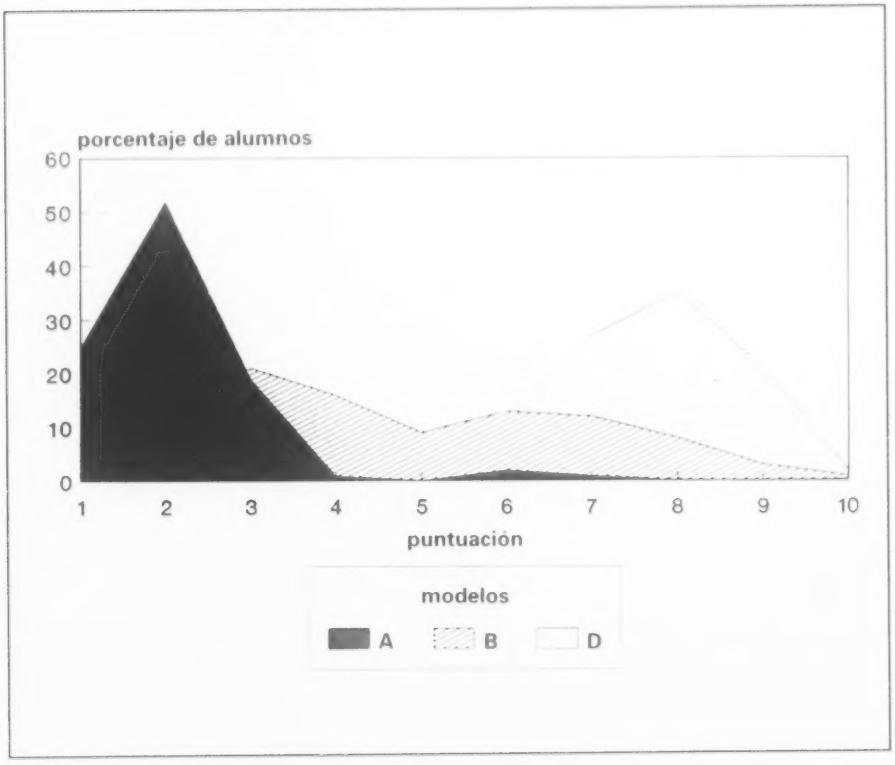


Figura nº 12: *EIFE 1. Puntuaciones de euskera en 2º de EGB*

Como puede observarse, los diferentes modelos de enseñanza bilingüe ofrecían resultados de euskera muy diversos. Sin embargo, el nivel de conocimiento del español era muy similar en los tres modelos. Los alumnos escolarizados en

euskera demostraron un buen conocimiento del castellano (aunque las puntuaciones en el modelo D fueron ligeramente más bajas).

Aparte de dichos aspectos cuantitativos, el estudio tenía una faceta cualitativa desde la que se pretendía explicar la influencia de ciertos factores en el aprendizaje de la lengua. A este respecto, cada modelo ofrecía un panorama propio en cuanto al euskera se refiere. En líneas generales se podría decir que el *entorno lingüístico familiar y el social* eran elementos de gran importancia. El *tiempo dedicado al euskera en la escuela* también se reveló como un factor importante, en particular para el modelo B. Por último, las *aptitudes personales* del alumno destacaban sobre todo en el modelo D.

El castellano, por su parte, y gracias a su fuerte presencia social, tiene asegurado su conocimiento por parte de la práctica totalidad de la población escolar desde una edad muy temprana. Esa es la causa de que el principal factor para explicar las diferencias en el conocimiento de esta lengua sean las *aptitudes personales* de los alumnos.

Tras la conclusión del primer estudio EIFE, el grupo de Glotodidáctica del Servicio de Euskera realizó otros dos trabajos de evaluación, basándose siempre en muestras representativas y con valor estadístico: dichos trabajos se centraron, concretamente, en 8º de EGB para el modelo A y en el último curso de Preescolar para los modelos B y D. Ambos estudios se efectuaron en el año 1986. Tanto los estudios como los tests de lengua empleados al efecto se hallan publicados, bajo los nombres respectivos de *Zortzi-A* y *PIR-5*.

En 1987, el Servicio de Euskera del Departamento de Educación acometió otra medición en el ámbito escolar: se trataba de la segunda parte de EIFE, que pasó a denominarse EIFE 2. El estudio se centró en el 5º nivel de la EGB. Como resultado de dicho estudio puede indicarse que en los modelos A y D no se aprecian cambios significativos en relación con los resultados registrados en EIFE 1 en ese mismo nivel (5º de EGB): los alumnos del modelo A seguían en las puntuaciones bajas, mientras que los del D se mantenían en las altas. Sin embargo, uno de los aspectos más esperados era el análisis de la evolución del modelo B. Para este modelo no se disponía, en efecto, de un balance previo de datos referentes al 5º nivel de la EGB: recuérdese que en EIFE 1 el modelo, todavía nuevo, no llegaba prácticamente a dicho nivel. Con los nuevos datos se podría, por lo tanto, analizar el camino seguido por el modelo desde 2º hasta 5º de EGB. Resultó evidente que los resultados de las pruebas de euskera se habían homogeneizado en buena medida y que, por añadidura, las puntuaciones se decantaban hacia el espectro del modelo D.

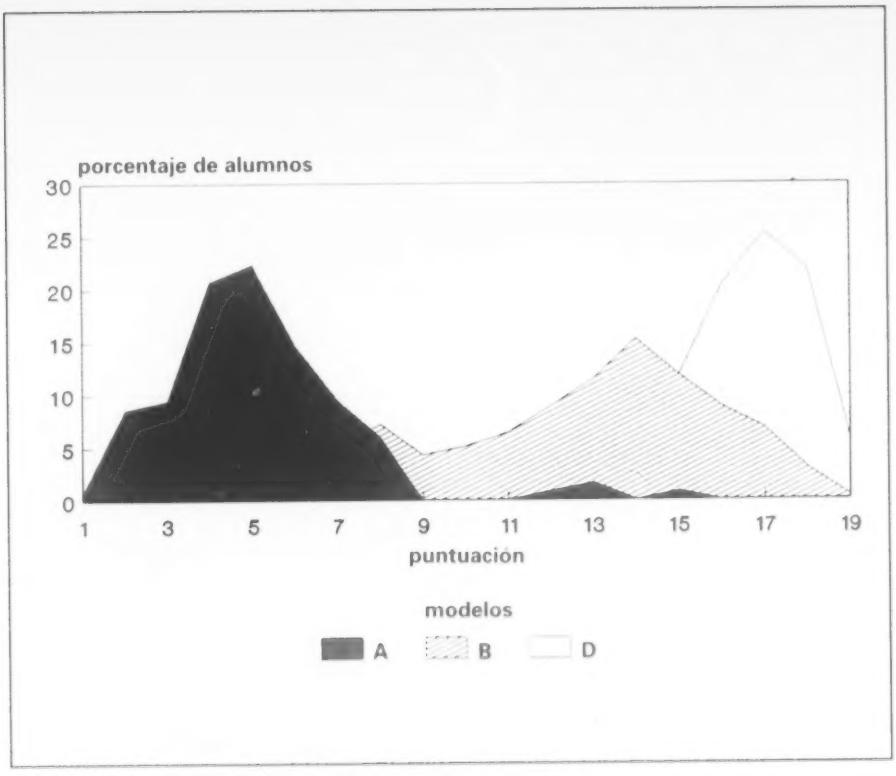


Figura nº 13: *EIFE 2. Puntuaciones de euskera en 5º de EGB*

El análisis de los factores influyentes se llevó a cabo con una metodología más precisa y adecuada que en el estudio anterior. Se efectuaron análisis de varianza de cada lengua y en cada modelo de enseñanza bilingüe. Después de seleccionar las variables más relacionadas con el conocimiento de cada lengua, se procedió a agruparlas en función de su afinidad. Los análisis de regresión se realizaron en base a estos grupos de variables. Las conclusiones extraídas de éste análisis no se apartaron gran cosa de los de EIFE 1, pero esta vez se consiguió alcanzar una mayor precisión. Así, por ejemplo, en el modelo A se pudo constatar la importancia que tienen ciertos *factores escolares* y las *aptitudes personales del alumno* en el nivel de conocimiento del euskera (en EIFE 1, este dato no se observaba tan claramente). En el modelo B, la *lengua habitual de relación con el profesor* se revelaba como un factor determinante en el grado de conocimiento del euskera. En el modelo D, por último, las diferencias de puntuación existentes entre los alumnos se explicaban sobre todo en razón de las *aptitudes personales* y de la *lengua familiar*.

En cuanto a lengua castellana, no existían grandes diferencias entre los alumnos de los tres modelos: los del D se sitúaban en general un poco por debajo del resto. Los factores que con mayor fuerza influían sobre el conocimiento del

castellano parecían ser las *aptitudes personales* de los alumnos en los modelos A y B, y la *lengua familiar* de los mismos en el modelo D. Los resultados de EIFE 2 fueron publicados en 1989.

Por último, el estudio EIFE 3 ha evaluado el nivel de competencia idiomática en las dos lenguas oficiales en 2º de EGB. El trabajo de campo se realizó en Mayo de 1988, y la publicación del informe se ha llevado a cabo en 1990. Este estudio confirma, en lo sustancial, algunas de las tendencias que ya se apuntaban en las investigaciones anteriores: sobre todo en lo que se refiere a la mejora del nivel de euskera de los alumnos del modelo B. La hetereogeneidad inicial de este modelo está desapareciendo, y sus resultados actuales aparecen más cercanos a los del modelo D, alejándose así del espectro de puntuaciones de los alumnos del modelo A.

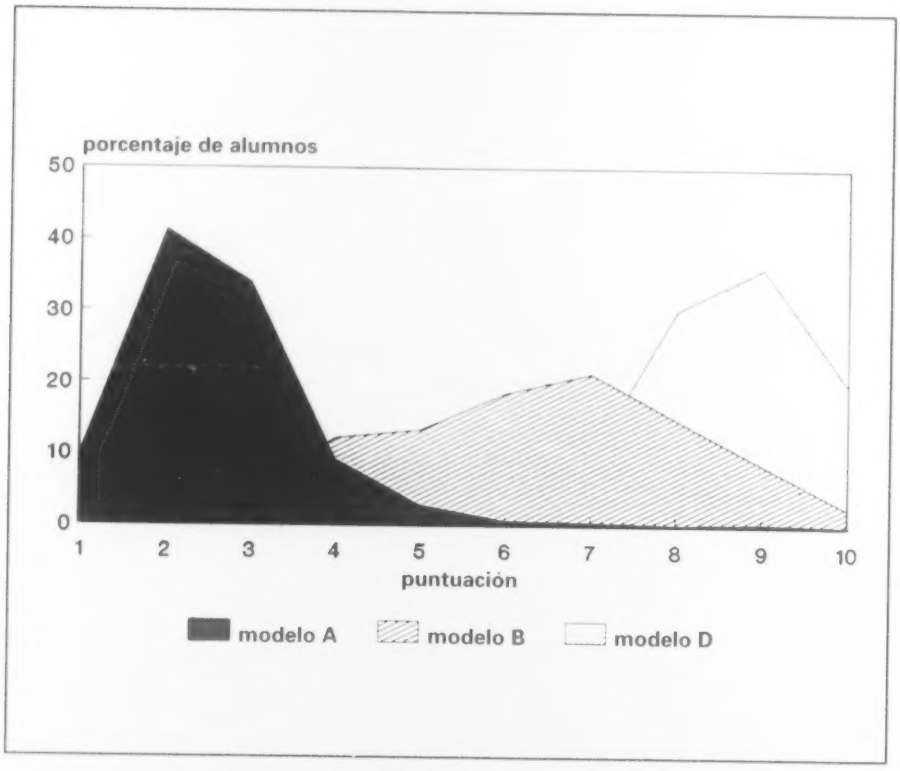


Figura nº 14: *EIFE 3. Puntuaciones de euskera en 2º de EGB*

Dentro de EIFE 3 se ha efectuado un estudio particularizado de los niños castellanohablantes de los modelos B y D. Se ha comprobado que estos niños no sufren merma alguna de su nivel de castellano: es decir que se encuentran, a este respecto, al mismo nivel que los alumnos del modelo A. Su nivel medio de cono-

cimiento del euskera no iguala al de los hablantes nativos, pero es cercano al de éstos: especialmente en el modelo D y en los modelos B más intensivos.

Aparte de estas evaluciones efectuadas por la Administración educativa, se han efectuado también otros estudios con objeto de medir el nivel de euskera o analizar el grado de bilingüismo en la escuela. El panorama que se va dibujando gracias al aporte de todos estos estudios resulta de capital importancia para el sistema educativo bilingüe. Así, es posible dejar constancia objetiva de los pasos dados y evitar optimismos gratuitos o derrotismos injustificados.

Actualmente está cada vez más claro que los alumnos escolarizados parcial o totalmente en euskera presentan un buen conocimiento del castellano desde una edad muy temprana: un conocimiento parejo al de los alumnos escolarizados en castellano. En este sentido, los argumentos utilizados en contra de la escolarización en euskera no parecen acertados y tampoco son justificados los temores surgidos como consecuencia de ellos.

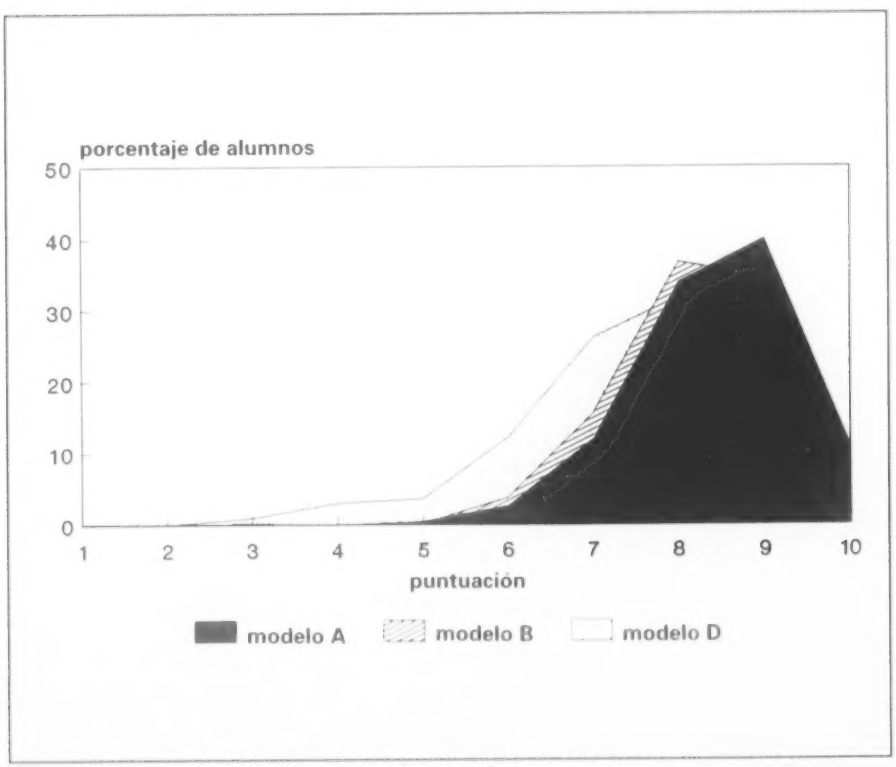


Figura nº 15: *EIFE 3. Puntuaciones de Castellano en 2º de EGB*

La importancia de la escuela en el aprendizaje de la segunda lengua es patente. Dentro de la escuela existen elementos que influyen notablemente en los

resultados. Cabe remarcar, así, la importancia del *input* de euskera que se proporciona al alumno (es decir, la cantidad de horas lectivas que se dedican al euskera); también es importante la cualidad de ese *input*: el euskera debe servir para la transmisión de conocimientos, y no ser una mera asignatura. Otro elemento vital es la lengua de relación escolar fuera del aula: si las relaciones del alumno (con los compañeros, con el profesor, con la secretaría, etc.) se vehiculan en euskera, ese alumno estará en una situación mucho más sólida para dominar una lengua más viva y natural.

Por último, no cabe dejar de mencionar otro factor básico: la lengua familiar. Este elemento extraescolar, que ha constituido la clave de la transmisión secular del euskera (al igual que del resto de las lenguas), en su calidad de eslabón de unión entre padres e hijos, es un fenómeno de innegable influencia y que, en nuestro caso, requiere especial cuidado e impulso por parte de la sociedad.

II.2. EGA Y OTROS CERTIFICADOS

II.2.0. Certificados de competencia idiomática

Resulta imprescindible conocer los logros en cualquier planificación lingüística si se quiere evaluar la utilidad de la acción emprendida. Ello conlleva, con frecuencia, la precisión de efectuar mediciones de diferente naturaleza y diverso alcance. En otro lugar de este mismo libro se describen, así, algunas de las principales características de los estudios realizados para analizar el nivel de conocimiento de euskera y castellano de los alumnos (estudios EIFE). En esta sección se tratará sobre todo de los logros individuales y las correspondientes vías de medición. Son cinco en total los tipos de medición individual de nivel de euskera que ha llevado a cabo el Departamento de Educación, Universidades e Investigación (dejando a un lado los exámenes habituales del sistema educativo y las oposiciones para puestos de trabajo): EGA, *título* o certificado de nivel *B*, GUMA, IGA y EIT. GUMA e IGA se tratan en la sección II.3 dedicada a IRALE. El *título B* ya no existe, y no se hará más que una breve mención del mismo en las páginas siguientes. Consecuentemente quedan EGA y EIT, gestionados igualmente por el Servicio de Euskera: constituyen éstos el tema principal de las páginas siguientes.

II.2.1. EGA

EGA, certificado de aptitud de conocimiento del euskera (*Euskararen Gaitasun Agiria*) se creó en 1982, por Orden del Departamento de Educación del 22 de abril.

Aun cuando, según esa Orden, EGA constituía un certificado de nueva creación, no es menos cierto que dicha certificación venía a dar continuidad, al amparo de las instituciones autonómicas recién creadas, a una tradición sólidamente establecida: la del *título D* o certificado de aptitud de *Euskaltzaindia* / Real Academia de la Lengua Vasca. En efecto, Euskaltzaindia había creado su *título D* el año 1972, a fin de responder a la creciente demanda de profesorado, especialmente por parte de las ikastolas, capacitado tanto a nivel de conocimiento de euskera como de cultura vasca.

Euskaltzaindia gozaba obviamente de la suficiente legitimación para intentar responder a dicha demanda. De hecho constituyó el principal y casi único ente oficial protector del euskera en las décadas posteriores a la guerra civil. El Real Decreto 573/1976 de 25 de febrero reforzó esa legitimación social de la Academia con la fuerza de una disposición normativa, recogiendo entre los objetivos de la organización la de 'expedir los oportunos títulos y certificados'.

Considerando que la situación del euskera estaba ya debidamente encaminada hacia su normalización, Euskaltzaindia decidió en 1981 instar al Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco a que éste se responsabilizase en adelante de la expedición de dichos certificados (por lo que respecta a Navarra, formuló análoga petición al Departamento de Educación y Cultura de la Comunidad Foral de Navarra en 1985; en la parte continental del País Vasco, la

BEST COPY AVAILABLE

expedición de certificados sigue siendo gestionada por la Academia). El Departamento aceptó la propuesta y, en consecuencia de ello, creó y reguló EGA.

II.2.1.1. Elementos de la situación de partida

Aun cuando los responsables y técnicos de la Administración educativa no habían definido explícitamente el objetivo de EGA dentro de la planificación lingüística general, quedaban claras las siguientes preocupaciones:

a) demanda social de un certificado de competencia idiomática

b) dar continuidad al *título D* de Euskaltzaindia

c) mantener el carácter abierto del examen

d) impulsar la unificación del euskera

e) impulsar la unidad de los certificados

f) asegurar la calidad del nuevo certificado

g) mejorar la enseñanza del euskera a los adultos.

Al menos estas siete preocupaciones han ejercido su influencia en la creación de EGA, con distintos niveles de explicitación, según se explicará en los apartados siguientes:

a) Demanda social de un certificado de competencia idiomática

Si bien la solicitud de un certificado que asegurara un nivel mínimo de euskera y de conocimiento de la cultura vasca partió en un principio de las ikastolas, el recién creado Departamento de Educación, Universidades e Investigación, comenzó a demandar, con extensión creciente, la acreditación de certificados de aptitud de euskera para poder proveer con profesorado vascoparlante numerosos puestos docentes de la enseñanza pública. En una palabra, la demanda estaba presente. Y, aunque las medidas concretas tomadas eran todavía limitadas (la Ley de Normalización del Uso del Euskera no se aprobó en el Parlamento Vasco hasta noviembre de 1982), se podía fácilmente prever un incremento adicional de tal demanda desde otros sectores de la sociedad.

b) Continuidad con respecto al título D

En el primer año de funcionamiento tanto el programa como, salvo en un solo caso experimental, el propio modelo de examen fueron los mismos que los anteriormente utilizados por Euskaltzaindia para su *título D*.

La Comisión examinadora de Euskaltzaindia pasó además, casi íntegramente, a formar parte de la Comisión Oficial de EGA. Es más, los cuatro miembros que componían la Dirección de la recién creada Comisión Oficial de Exámenes (ABO)

tenían relación directa con la Real Academia, recayendo en un académico de número la presidencia de dicha Dirección. *Mutatis mutandis*, se procuró igualmente dar continuidad a la vía seguida hasta entonces por la Real Academia tanto en lo referente al nivel de exigencia lingüística como en los temas de procedimiento.

El sistema de habilitaciones y homologaciones establecido por la segunda Orden de creación de EGA merece igualmente mención especial. A pesar de tener un nombre diferente y una formulación nueva, dicho sistema pretendía en la práctica ajustarse a una reorganización y sistematización racional del sistema ya existente, reconociendo distintos niveles de participación en los actos académicos y administrativos de EGA a ciertas asociaciones de enseñanza. El nuevo sistema se organizó intentando respetar las pautas de actuación anteriormente establecidas. Accedieron así al nivel más alto de participación, la homologación, tanto la UNED de Bergara como el Instituto Labayru. Otras doce asociaciones han obtenido la habilitación en algún momento posterior.

c) Carácter abierto del examen

Euskaltzaindia ofrecía a todos la posibilidad de presentarse al examen para su *título D*; pero el *título*, en el fondo, estaba diseñado para y solicitado por el mundo de la enseñanza. Y en consecuencia intentaba medir, además del nivel de dominio del idioma, conocimientos básicos de la cultura vasca.

El Departamento de Educación, Universidades e Investigación, a la vez que quería asegurar el carácter abierto que había caracterizado al *título* hasta entonces, deseaba también llevar a cabo un cambio de entidad en la orientación del nuevo examen: así, éste mediría únicamente el nivel de dominio del idioma, prescindiendo del aspecto cultural del mismo. Así, el nuevo EGA retuvo su carácter general e incluso se adecuó a un más amplio sector de la población.

d) Unificación del euskera

Desde su creación Euskaltzaindia ha trabajado de forma continuada en pro de la unificación literaria del idioma; el *título D*, en su momento, había ayudado en ese cometido. También una de las funciones de EGA, dentro de un esfuerzo más amplio de planificación lingüística, ha sido la de impulsar dicha unidad: así, desde el principio en su práctica y posteriormente de forma expresamente consignada en el programa oficial, se pide a los/las candidatos/as que demuestren al menos en alguna parte del examen su conocimiento del *batua*. Ello no es óbice para utilizar también otro dialecto (es muy limitado el contingente de quienes utilizan esta opción; la modalidad dialectal, en este caso, suele ser generalmente la vizcaína), pero en todo caso han de acreditar su conocimiento activo del *batua*. Así, sin querer marginar a los que utilizan otro dialecto, se ha pretendido promocionar el dominio de la forma unificada, destinada a ser el medio de comunicación interdialectal y generalizado entre todos los/las vascoparlantes. En todo caso, esta exigencia se hace de cara al código escrito, ya que el *batua* sólo está fijado para dicha faceta; en el examen oral, aunque a veces se piensa lo contrario, no es imprescindible desenvolverse en *batua*.

BEST COPY AVAILABLE

e) Impulsar la unidad de los certificados

Desde su inicial andadura, se ha promovido y favorecido la unificación y simplificación de los certificados de aptitud idiomática: dicho en otras palabras, se ha procurado limitar el número de certificados y, cuando menos, aproximarlos en nivel de requerimiento y en grado de validez oficial.

Los avances en este tema han sido considerables a lo largo de los últimos 9 años. La primera Orden reguladora del certificado EGA emplazaba a una ulterior disposición normativa la definición del régimen de equivalencias y convalidaciones. En efecto, una Orden posterior estipuló la equivalencia con EGA de los *títulos* de aptitud de la Escuela Oficial de Idiomas de Bilbao y de los certificados de aptitud expedidos hasta la fecha por Euskaltzaindia y por el Instituto Labayru. Desde 1983 los especialistas en Filología Vasca, bien sea diplomados de una Escuela de Magisterio o bien titulados de alguna Facultad universitaria, disponen a efectos del acceso a la Función Docente de la consideración de poseedores de EGA. En 1984 se homologaron los certificados que Euskaltzaindia expidiera en Navarra y el País Vasco continental a partir de la segunda Orden reguladora de EGA. Aquel mismo año se otorgó un reconocimiento de validez a los estudios de magisterio que, de allí en adelante, se llevaran a cabo mayoritariamente en euskera en dos Escuelas de Formación del Profesorado y, al año siguiente, en otras dos. Finalmente, el Gobierno de Navarra y el Gobierno Vasco resolvieron en 1986, de común acuerdo, reconocer mutuamente la validez de sus respectivos certificados de EGA y dar por buenos los certificados aceptados como equivalentes en el ámbito de actuación del otro.

f) Garantizar la calidad del nuevo certificado

La calidad, frecuentemente, legitima: los órganos responsables de EGA han propiciado, por ello, un certificado que pudiera justificarse desde el punto de vista técnico. A este respecto, el modelo de examen ha constituido el principal centro de preocupación. Es, además, en este tema donde mayores innovaciones ha introducido EGA: de hecho estableció ya cambios sustanciales en su fase inicial, al renovar el modelo de examen en 1983, respecto al anterior modelo del *título D*. He aquí una breve recopilación de las principales innovaciones efectuadas en el examen de EGA:

a) mide las cuatro destrezas lingüísticas (comprensión y producción orales y escritas);

b) asigna la mitad de la puntuación a las destrezas orales;

c) ha suprimido ejercicios de traducción (y, en general, textos en castellano);

d) incluye nuevos tipos de ejercicio;

e) desaparecen los ejercicios y las preguntas que exigen el análisis gramatical explícito.

Dichos cambios tienen un objetivo común: lograr concentrar la atención en el uso del idioma más que en el conocimiento teórico del mismo, siguiendo con ello las tendencias actuales en la enseñanza de idiomas en el contexto europeo.

Por otro parte, dentro del nuevo marco administrativo se quiso gestionar su aplicación operativa de forma cómoda y eficaz. Para ello se tomó como principal modelo organizativo el del *Deutscher Volkshochschule Zertificat* de Alemania.

Aun así, y aunque se haya avanzado mucho en este aspecto, no se ha llegado todavía a una configuración definitiva y satisfactoria para EGA. Para empezar, algunos ejercicios del nuevo modelo, acaso los más diferenciados respecto a la tradición de enseñanza prevalente en euskera, han resultado excesivamente opacos para algunos miembros de la Comisión Oficial de Exámenes. Y, de hecho, ya no se usan. En segundo lugar, la intención originaria era ir cambiando paulatinamente los tipos de ejercicio de año en año. Ello no ha sido posible, y en la actualidad el modelo de examen resulta excesivamente rígido. En consecuencia de ello viene reforzándose entre el profesorado cierta tendencia a centrar la acción docente en torno a los ejercicios exigidos en el examen y a postergar otras técnicas, por muy válidas que éstas sean. En tercer lugar, el ejercicio de comprensión auditiva no se ha podido llevar a cabo con plenitud en la forma inicialmente diseñada: los textos que se utilizan en el mismo suelen ser escritos redactados para la lectura silenciosa, aun cuando a menudo tengan forma de diálogo; no son, en puridad, verdaderos textos orales. En consecuencia, puede que el formato actual de este ejercicio no sea el más indicado para medir la destreza de comprensión oral. En cuarto lugar, han ido llegando a lo largo de estos últimos diez años informaciones más completas de los avances pedagógicos en la enseñanza de las segundas lenguas, especialmente del inglés y del francés. Estos nuevos conocimientos habrán de tener también su reflejo en el examen. Sin menoscabo de otras metodologías de menor predicación actual, parece ser el planteamiento comunicativo el que mayor interés concita.

Dejando de lado este tema de las posibles limitaciones del actual modelo de examen, hay también otro tipo de preocupación académica: conseguir la plena uniformidad de criterios entre los examinadores no es tarea fácil. Estos examinadores constituyen un colectivo relativamente numeroso, tienen una limitada dedicación profesional a EGA a lo largo del año, y es aún menor su hábito a ejercer dicha labor en estrecho contacto. Es por ello evidente que hay un cierto riesgo a que dichos examinadores, en su acción individual, tiendan a diverger en algún grado de los criterios generales establecidos por la Dirección de la Comisión Oficial: el hecho de que estos criterios estén explícitamente redactados no parece ser el valladar ideal ante dichos riesgos, y puede por ello precisar refuerzos adicionales.

g) Mejora de la enseñanza de adultos

Al comienzo del período objeto de estudio, la metodología audiovisual era de reciente llegada al mundo de la enseñanza del euskera. Poco después vendría la difusión de las tendencias comunicativas. Este cambio de énfasis habría de reflejarse, forzosamente, en el modelo de examen. Más aún: los propios exámenes EGA pueden haber ayudado a tal difusión, en la medida en que el profesorado enseña con miras al examen. Se esperaba, por lo tanto, que los cambios reseñados tuvieran un efecto directo en la actuación docente del profesorado.

No es fácil medir el grado de influencia real del certificado EGA en la enseñanza. Pero es en todo caso evidente el gran número de cursillos realizados para

preparar el examen de EGA. Y, aun sin contar con las publicaciones oficiales de materiales de aprendizaje para EGA, son numerosos los libros de ejercicios y otros materiales que se han publicado en los últimos años. Como se puede ver en estos y otros materiales, ciertas técnicas (paráfrasis, test «cloze» y preguntas de elección múltiple) se han extendido mucho, en parte debido a EGA.

II.2.1.2. Nueve años

En esta sección se quieren recoger los principales acontecimientos del periodo 1981-90 de cara a EGA.

Una de las características más sobresalientes de estos años, según se puede ver en la estadística que se acompaña, es el crecimiento del número de candidatos/as. Aunque esta tendencia muestra una situación estacionaria desde 1987, no se puede pasar por alto el hecho de que, mientras Euskaltzaindia examinaba entre 1.500 y 2.500 candidatos/as en los años previos a su transferencia al Gobierno Vasco, dicho examen ha pasado posteriormente a contabilizar 10.000-12.000 personas al año. Este aumento es indudablemente positivo, en la medida en que refleja un creciente interés de la sociedad para con el euskera; también es cierto, no obstante, que tal incremento ha conllevado una innegable presión sobre la capacidad organizativa de la Administración. Con frecuencia, las medidas tomadas para prevenir las dificultades derivadas de tal crecimiento han resultado apuradas.

Así, el número de examinadores miembros de la Comisión Oficial de Exámenes ha ido acercándose al centenar; los examinadores que, en nombre de determinada asociación de enseñanza, examinan únicamente al alumnado de dicha asociación también han aumentado considerablemente en número.

Es igualmente digno de mención el cambio que ha ocurrido entre los/las candidatos/as. El retrato-robot de los/las candidatos/as de los primeros años del *título D* indicaría probablemente un hablante nativo (euskaldunzaharra), entusiasta del idioma y a menudo activo en algún aspecto del mundo cultural euskaldun. Entre los aspirantes actuales habría quizá que diferenciar dos grupos principales: por una parte, el/la profesor(a) no-nativo/a que precisa el certificado EGA para mantener, afianzar o mejorar su puesto docente, profesor a veces joven y otras ya no tanto; y, por otra y cada vez más frecuentemente, el/la alumno/a en edad escolar que no ha accedido todavía a la Universidad, a menudo escolarizado en líneas de modelos B o D y que busca el certificado de euskera EGA por la considerable aceptación que goza en la sociedad. Estos cambios –como no era de extrañar– han conllevado un cierto descenso en el nivel general de euskera de los/las candidatos/as. En general, los/las jóvenes, aun cuando sean hablantes nativos y hayan sido escolarizados/as en euskera, no son en cuanto al dominio del idioma se refiere tan maduros/as ya que llegan mucho más jóvenes al examen. Todo esto se refleja en las tasas de superación. Si la tasa en los ocho primeros años del examen de la Real Academia era de 56,7%, hoy en día se sitúa en la mayoría de los casos entre el 20% y 30%.

II.2.1.3. Iniciativas pendientes

Las mejoras técnicas a realizar a corto plazo se podrían dividir en dos áreas: la administrativa y la académica. En cuanto al aspecto administrativo, está por renovar la organización administrativa de EGA con vistas a precisar la participación de HABE, las diferencias de interés que concitan los exámenes de asociaciones de enseñanza y la integración de mejoras observadas en el extranjero. Por otra, se está a la expectativa de renovar en plazo breve el proceso de mecanización con las consiguientes mejoras: en la fase final de ese proceso, cada Delegación Territorial de Educación se responsabilizará de la mecanización de EGA en su Territorio: así, entre otros efectos, se espera poder reducir los periodos de espera para la obtención de los resultados.

En cuanto al aspecto académico, hay más de un punto digno de remodelación, una vez acabada la renovación administrativa.

	Matriculados	Aprobados
1982	3.740	1.396
1983	7.391	2.770
1984	7.055	2.843
1985	9.979	2.705
1986	11.200	3.181
1987	10.350	3.208
1988	9.895	2.892
1989	9.429	2.505
1982-89	69.039	21.500

Cuadro nº 21: *totales de matriculados y aprobados en EGA, 1982-89.*

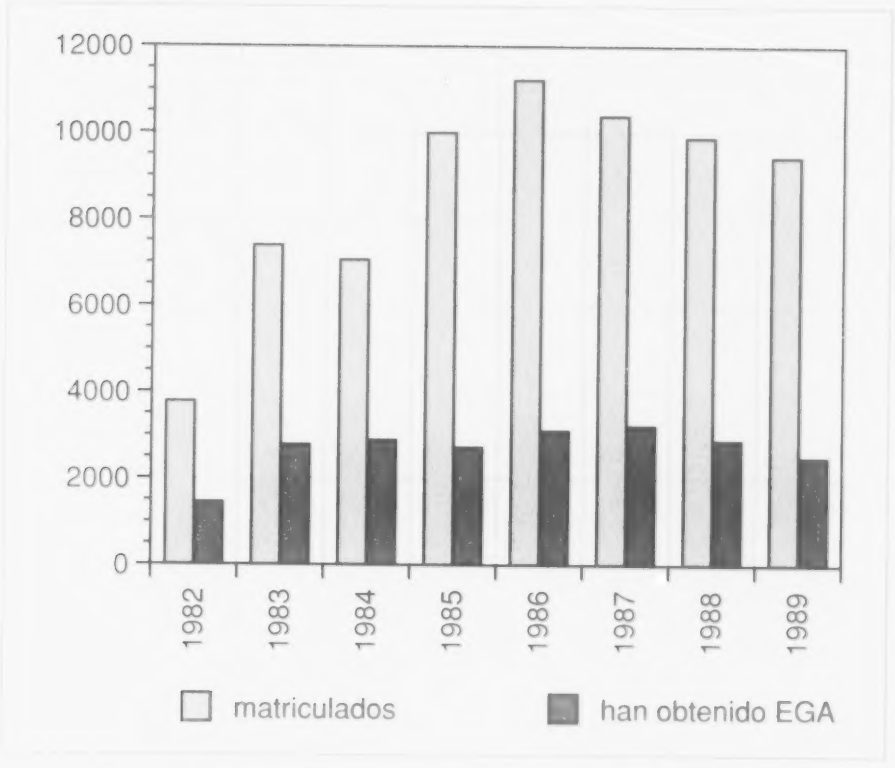


Figura nº 16: *totales de matriculados y aprobados en EGA. 1982-89.*

	Pesetas
1983	9.910.000
1984	11.042.000
1985	15.000.000
1986	16.500.000*
1987	24.650.000
1988	24.720.000
1989	27.500.000
1990	28.700.000

* Esta cantidad hubo de incrementarse a finales de año.

Cuadro nº 22: *evolución anual de los presupuestos de EGA.*

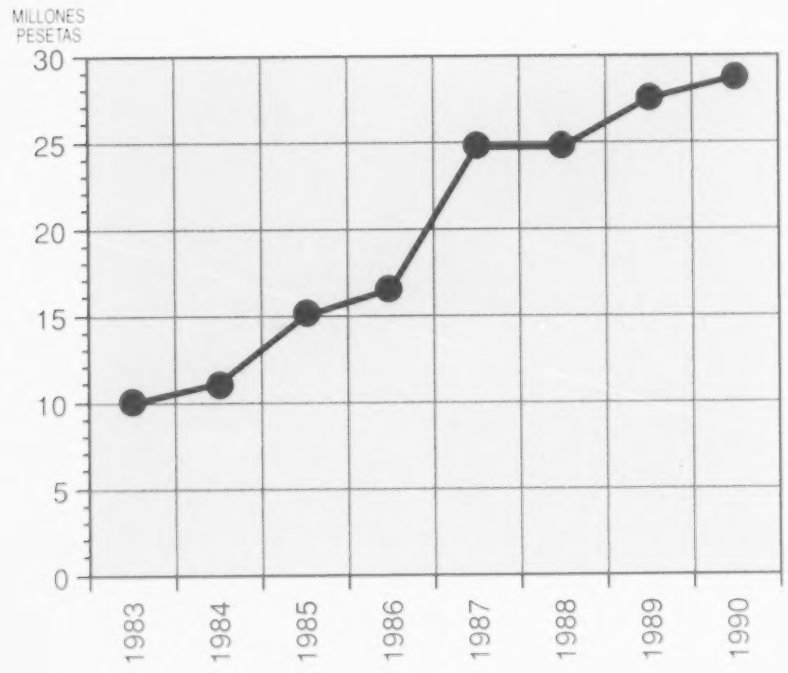


Figura nº 17: *evolución anual de los presupuestos de EGA.*

II.2.2. EIT

Al contrario de EGA, EIT (*Euskaraz Irakasteko Trebetasun-aitormena*) está exclusivamente dirigido al mundo de la enseñanza.

El Decreto de Bilingüismo de 1983 estableció tres condiciones para poder enseñar euskera o en euskera, cualquiera que fuese la red escolar:

(a) estar en posesión de la titulación académica correspondiente;

(b) estar en posesión de EGA o equivalente;

(c) 'Cualquier otro requisito que establezca el Departamento de Educación y Cultura de conformidad con la legislación vigente'.

Al año siguiente, la Orden de 3 de mayo desarrolló el punto (c) para el profesorado de Enseñanza Medias, justificando la nueva exigencia linguística como sigue:

BEST COPY AVAILABLE

'se hace necesario que el profesor conozca y domine la terminología normalizada propia de la asignatura, a fin de que pueda impartir la misma con rigor y suficiente fluidez oral'.

EGA no había sido creado, según queda dicho, para ese fin específico; en consecuencia, el Departamento juzgó conveniente certificar tales conocimientos adicionales a través de una prueba específica, salvo en el caso del profesorado que debía enseñar euskera y poseía la licenciatura de Filología Vasca o en ciertos otros casos descritos más adelante. Esta prueba nueva disponía, en realidad, de un antecedente: pruebas similares en contenido, y con un objetivo parecido, se habían llevado ya a cabo, bajo otro nombre, antes de las oposiciones para el acceso a la función docente de 1982 y 1983. Desde entonces, las pruebas se han repetido una o dos veces al año. Se distinguen al efecto tres grupos de asignaturas: Ciencias, Letras y Tecnología-práctica. Los/las candidatos/as suelen presentarse en un sólo grupo; pero no se descarta presentarse en más de uno.

Siendo el número de candidatos/as a EIT mucho más reducido que en los exámenes EGA (como máximo se han matriculado en un año algunos centenares de personas, y de ese conjunto global no suelen presentarse todas), no requiere una organización tan compleja como la de EGA: las mismas personas que se responsabilizan de los aspectos organizativos de EGA se preocupan también de EIT; el nivel de mecanización es también más modesto, el número de examinadores (todos ellos escogidos entre el funcionariado) más reducido, y el tiempo de examen también más limitado.

En cuanto al aspecto académico, se ajusta al siguiente procedimiento: los/las candidatos/as escogen con anterioridad 20 temas de los programas oficiales, habiendo de preparar y explicar el tema, que de entre estos veinte, indique el tribunal. A este fin, en la primera parte del examen los/las candidatos/as preparan un guión de sus explicaciones que luego entregan al tribunal. En todo caso, la prueba es principalmente oral.

Por último, conviene mencionar las convalidaciones: quienes superaron las pruebas similares anteriores a la creación de EIT también se consideran en posesión de EIT, así como quienes, cursando una carrera en castellano, hubieran tenido la posibilidad de participar en los cursillos de euskera científico de 4º y 5º año y los hubieran superado, o que hubieran hecho sus estudios de licenciatura en euskera.

En 1989, además de asignar la gestión técnica de EIT al Servicio de Euskera, el Departamento de Educación, Universidades e Investigación estableció como condición previa para acceder al examen de EIT la posesión de EGA, en un intento de racionalizar las vías de conexión entre los diversos certificados.

He aquí, finalmente, el número de personas que ha superado EIT hasta finales de 1989:

LETRAS	2.072
CIENCIAS	851
TECNOLOGIA	318
TOTAL	3.241

Cuadro nº 23: *Profesores en posesión de EIT.*

II.2.3. *Título B*

Visto el éxito del *Título del Profesor* (luego *D*) creado en 1972, Euskaltzaindia examinó en 1975 la posibilidad de poner en marcha el segundo nivel, intermedio, del esquema de títulos que había previsto en 1972. La decisión fue positiva y en el mismo 1975 se nombraron las primeras personas en posesión del *título B*. Desde el principio, y al contrario de lo que ha pasado con el *título D*, fueron significativamente menores los contingentes de candidatos: hasta 1978, tan sólo 95 personas se hicieron con el mismo.

En 1981, al traspasarse las actividades relacionadas con los títulos idiomáticos, no se especificaron niveles, si bien la documentación existente al respecto parece referirse más bien al *título D*. En todo caso Euskaltzaindia precisó posteriormente que el *título B* también se incluía en la transferencia y el Gobierno Vasco empezó a organizar los oportunos exámenes.

El Departamento de Educación, Universidades e Investigación no renovó, sin embargo, el *título B*, ni lo dotó de rango de disposición normativa (como había hecho con el *D*), siguiendo en todo caso el programa y modelo de examen de la Real Academia. Así, los/las candidatos/as, además de superar el examen correspondiente, tenían que presentar un trabajo de unos 20 folios de extensión.

Se hicieron esfuerzos concretos, a lo largo de 1983, para renovar la configuración del *título B*: se apreciaron, al efecto, dos posibles orientaciones alternativas. Una de las orientaciones abogaba por seguir trabajando los aspectos tradicionalmente objeto de dicho examen (Dialectología, Literatura, Historia del Euskera, Estilística), adaptando parcialmente, eso sí, la enseñanza y el examen. Otra orientación tendía a crear un nuevo tipo de examen para los poseedores de EGA que quisieran seguir trabajando sus destrezas lingüísticas en euskera. Finalmente, en consonancia con el segundo criterio, el Departamento puso fin a los exámenes hechos según la fórmula antigua (a los libres en 1984 y a los oficiales en 1985), dando un período más largo para que se completaran los trabajos de redacción pendientes. Pero no ha creado de momento ningún certificado para el usuario general de un euskera más cultivado. En total, 443 personas superaron el examen para el *título B* y 289 recibieron el visto bueno para la redacción presentada.

II.3. IRALE: CAPACITACION IDIOMATICA DEL PROFESORADO

La mejora del status de un idioma en la enseñanza trae como resultado casi inevitable, por una parte, una inicial escasez de materiales de aprendizaje adecuados y, por otra, problemas de disponibilidad de profesorado idiomáticamente capacitado. En esta sección se quiere analizar la respuesta dada por el Departamento de Educación, Universidades e Investigación al segundo de estos temas.

Desde la creación del Gobierno Vasco en 1980, el Departamento de Educación ha sido consciente de que había ya entonces, y habría en el futuro, serios problemas de disponibilidad de profesorado vascoparlante. En un principio, el problema ofrecía dos vías de solución: por una parte, contratar nuevo profesorado con el nivel preciso de competencia lingüística; por otra, reciclar al profesorado del sistema educativo vasco. La Comunidad Autónoma del País Vasco ha incidido de hecho en las dos opciones. Hoy en día, debido al descenso de la tasa de natalidad, la contratación de nuevo profesorado resulta casi inviable; en consecuencia, en estos últimos años la provisión de las plazas de euskera ha venido a depender crecientemente del reciclaje del profesorado existente en el sistema: es decir, de IRALE.

A continuación se tratarán los siguientes temas: desarrollo cronológico del programa IRALE; perfiles lingüísticos para el profesorado; ayuda proporcionada al profesorado; recursos de IRALE; descripción del ciclo anual de trabajo; información sobre algunas de las cuestiones evidenciadas a lo largo del proceso; y, finalmente, una breve evaluación de la labor llevada a cabo.

II.3.1. Desarrollo cronológico

En 1979, el Gobierno Central publicó un Decreto de Bilingüismo que abría el paso a la enseñanza del euskera en las escuelas públicas del País Vasco. Paralelamente, ya en el curso 1978-79 el Consejo General Vasco había empezado a conceder subvenciones para el aprendizaje del euskera por parte del profesorado. En aquella fase inicial el Departamento ofrecía cursos de euskera a los maestros/as que lo desearan, formando a tal fin grupos específicos para ellos. De cara al año 1981-2, el Departamento de Educación, Universidades e Investigación creó un pequeño servicio de reciclaje para ofrecer una preparación idiomática de jornada entera dentro del horario lectivo. Y, al mismo tiempo, se puso en marcha el Servicio de Euskera del mismo Departamento, organizándose un programa piloto para el reciclaje idiomático del profesorado bajo el nombre de IRALE. A principios del curso escolar 1982-3 el Departamento unificó estas dos iniciativas, encomendando su gestión y ejecución al Servicio de Euskera. Además de subvencionar los estudios de euskera del profesorado en los euskaltegis ajenos a IRALE, el Departamento estableció a tal efecto cuatro centros de capacitación idiomática propios.

Hacia finales de 1982 se aprobó la Ley de Normalización del Uso del Euskera en el Parlamento Vasco, abriendo así, a través de un nuevo Decreto de Bilingüismo, el camino a la regulación oficial de IRALE mediante la oportuna Orden del Departamento. Aquella Orden constituyó un hito importante en la demarcación de funciones, tareas y relaciones entre los diversos puestos de trabajo del inicial Equipo de

Euskera, y comportó una definición de las comisiones ya en marcha. En el aspecto administrativo se estableció, paralelamente, una importante vía de mecanización por ordenador; por otra parte, la búsqueda de adecuada ubicación para los centros de capacitación idiomática propios y la provisión de equipamiento adecuado fueron fuente de numerosos problemas en aquellos primeros años. El número de candidatos/as para los cursillos a impartir dentro del horario lectivo era sensiblemente mayor que el cupo de puestos de cursillista disponibles y, en consecuencia, éste hubo de ir en aumento año tras año. Se abrió, además, una vía de actuación especial para el profesorado necesitado de una euskaldunización urgente.

El año 1986 se confeccionaron, a título experimental, los primeros planes BIMALE: consistían en programas dirigidos, más que a una capacitación idiomática individual, a euskaldunizar claustros enteros. Dichos planes no han alcanzado cierta dimensión hasta tres años más tarde. En la misma época se creó el perfil lingüístico GUMA para aquellos profesores que, sin tener que enseñar euskera o en euskera, deseaban contribuir al proceso de euskaldunización global del ámbito escolar.

II.3.2. Perfiles lingüísticos

A continuación se ofrece, de forma resumida, el sistema de perfiles lingüísticos actualmente operante en los centros escolares de la Comunidad Autónoma Vasca. Dicho resumen pretende facilitar al lector una mejor comprensión de los objetivos y programas operativos de IRALE. En cuanto al nivel de conocimiento del euskera se refiere, suelen computarse tres niveles distintos de competencia idiomática: EGA, GUMA y EIT.

EGA es un certificado de competencia general de euskera; mide por consiguiente las capacidades de comprensión y de expresión, tanto oral como escrita. Constituye el certificado básico, con más amplia vigencia en la sociedad, de reconocimiento de competencia en euskera tanto para los ciudadanos vascos nativos (euskaldunzaharras) como para los no nativos (euskaldunberris).

EIT, por el contrario, tiene como objetivo la certificación adicional de competencia lingüística específicamente requerida al profesorado de Enseñanzas Medias para impartir en euskera su propia asignatura.

GUMA, finalmente, está creado para medir un nivel bastante más modesto de competencia lingüística, concediendo mayor relieve a la comprensión oral y haciendo menor énfasis en la expresión escrita.

He aquí, esquemáticamente, los colectivos de profesorado en que inciden dichos requerimientos:

EGA + EIT: profesorado de Enseñanzas Medias que imparte docencia del o en euskera;

EGA: profesorado de Preescolar y Enseñanzas Básicas que imparte docencia del o en euskera;

GUMA: profesorado que, aun impartiendo su docencia en castellano, desea implicarse activamente en la consecución de una vida escolar en euskera.

Este último perfil es facultativo; los perfiles EGA y EIT son, por el contrario, de obligado cumplimiento por parte del profesorado. Por otra parte, GUMA es el único nivel de los tres otorgado por el mismo IRALE. Los otros dos son, como es sabido, responsabilidad de sendas Comisiones examinadoras oficiales creadas a tal fin por el Departamento de Educación, Universidades e Investigación.

A la vez que se creara dicho sistema de perfiles lingüísticos, y respondiendo a previsiones tanto de posibles desajustes temporales como de vías de paso a EGA, se creó el reconocimiento de habilitación transitoria IGA: este nivel se diseñó para habilitar, durante un período determinado, a profesores aún sin EGA ni EIT a iniciar la docencia del o en euskera. Es este IGA, precisamente, el nivel básico que usualmente alcanza la mayoría del profesorado que toma parte satisfactoriamente en los cursillos de IRALE impartidos dentro del horario lectivo y cuyo seguimiento realiza el propio IRALE.

II.3.3. Ayuda proporcionada por IRALE

El principal cometido de IRALE es ofrecer al profesorado en activo en cualquiera de las tres redes escolares (es decir, pública, privada o ikastola), bien de forma directa (en los cursillos a impartir dentro del horario lectivo a través de los centros de capacitación idiomática propios), bien de forma indirecta (en los cursillos de jornada completa o parcial a impartir dentro y fuera del horario lectivo a través de los diversos euskaltegis), la posibilidad de alcanzar uno u otro de los perfiles arriba reseñados. Adicionalmente, es cometido de dicho programa mejorar, rebasando esos objetivos básicos, algún aspecto de la competencia en euskera de determinados profesores. Así, IRALE proporciona ayuda adicional para adiestrarse idiomáticamente en la enseñanza del y en euskera. En lo que respecta a los gastos y a los recursos propios, es en la consecución del nivel IGA y consolidación y encauzamiento hacia EGA donde mayores esfuerzos invierte el programa IRALE.

¿Cómo cumple IRALE con ese su principal cometido? Por una parte, establece las vías de aprendizaje a seguir por los/las cursillistas; por otra, ofrece actividades docentes en los niveles superiores; asimismo, concede subvenciones a los/las cursillistas y, finalmente, asegura la infraestructura organizativa del programa en su totalidad.

A continuación se ofrece información detallada acerca de esos cuatro campos de actuación.

II.3.3.1. Diseño de las vías opcionales de aprendizaje

El programa IRALE ofrece catorce modalidades diferentes de cursillo, sin tener en cuenta las variantes según época del año y, en su caso, asignatura. Se puede encontrar una breve descripción de dichos tipos de cursillo en el cuadro nº

24. Estas modalidades se encadenan entre sí para formar las vías de aprendizaje conducentes al perfil deseado por cada cursillista. Como muestra, se señalan en el cuadro nº 25 algunas de las vías de aprendizaje para llegar al perfil más alto (EGA + EIT). Las vías de aprendizaje para nativos son evidentemente más abreviadas. Aun sin pretender entrar en mayores detalles sobre estas vías, conviene resaltar la principal diferencia entre ellas, cual es el número de cursillos a impartir dentro del horario lectivo. En el cuadro nº 25, por ejemplo, se observa que las diferencias en la duración de cada vía se deben principalmente al número de tales cursillos: 0, 1, 2, 3 ó 4 tandas, según el caso. Cada uno de estos cursillos tiene una duración de cinco meses.

Se observan similares diferencias en las demás líneas de vías opcionales. Tales diferencias no son, por otro lado, fortuitas: se generan, antes bien, como consecuencia de situaciones personales diferenciadas. Así, el/la profesor(a) dispuesto/a a aprender euskera pero que no prevé ejercer la docencia en dicho idioma carece de semejante fórmula de acceso a cursillos impartidos dentro del horario lectivo. Al contrario, quien está dispuesto/a a enseñar euskera o en euskera tendrá normalmente opción a participar en uno o más cursillos de dichas características. Y, finalmente, en aquellos casos en que hay un(a) profesor(a) castellanoparlante con plaza en propiedad en una línea que se está transformando al modelo B o D se establecen fórmulas de ayuda más amplias en cuanto a número de cursillos. Resumiendo, el nivel de euskera que se exige para el acceso a un cursillo de jornada completa a impartir dentro del horario lectivo depende, por una parte, del nivel de compromiso contraído por el/la docente y, por otra, de las necesidades de euskaldunización del mismo Departamento.

BEST COPY AVAILABLE

MODALIDADES DE CURSILLO OFRECIDAS POR IRALE							
Código	Denominación	Breve descripción	Período ofrecido				
			A lo largo del año			Verano	
			Tardes o sábado	Dentro del horario lect.	Internado	Internado	Sin internado
A	Cursillos de euskaldunización	Cursillos básicos de euskaldunización para no nativos	X	—	—	X	X
D	Cursillos de alfabetización inicial	Cursillos básicos de alfabetización	X	—	—	X	X
F	Cursillos de alfabetización técnica	Cursillos de alfabetización en ciertas asignaturas. Apropiados para preparar el examen de EIT	X	—	—	X	X
G	Cursillos para la obtención del certificado EGA	Para nativos y no nativos. Cursillos para preparar el examen de EGA	X	—	—	X	X
H	Cursillos de perfeccionamiento	Destinado al profesorado con EGA para perfeccionar su euskera	X	—	—	X	X
I	Cursillos de metodología del euskera	Para el profesorado que tiene IGA o EGA. Para mejorar su metodología en la enseñanza del euskera por medio de cursillos breves	X	—	—	X	X
J	Curs. de jornada escolar completa para prof. de euskaldunización urgente	Cursillos de jornada completa a impartir dentro del horario lectivo desde el 2º nivel en adelante para el profesorado de euskaldunización urgente	—	X	—	—	—
K	Cursillos de euskaldunización para obtener IGA o GUMA	Cursillos de jornada completa a impartir dentro del horario lectivo desde el 4º nivel en adelante para el profesorado que quiere euskaldunizarse	—	X	X	—	—
L	Cursillos de alfabetización para obtener IGA	Cursillos de jornada completa a impartir dentro del horario lectivo para el profesorado nativo que tenga al menos un 4º nivel en el examen escrito	—	X	—	—	—
M	Cursillos de capacitación en euskera vizcaino	Cursillos de vizcaino de jornada completa a impartir dentro del horario lectivo durante 3 meses para el profesorado nativo y no-nativo que enseña a niños vascoparlantes nativos en Bizkaia	—	X	—	—	—
N	Curs. de media jornada escolar para prof. de euskaldunización urgente	Cursillos de jornada parcial a impartir dentro del horario lectivo desde el 2º nivel en adelante para el profesorado de euskaldunización urgente	—	X	—	—	—
Q	Cursillos de euskera vizcaino	Cursillos para aprender el vizcaino para el profesorado que tiene IGA o EGA	X	—	—	—	X
R*	Formación para afianzar la competencia docente de/ en euskera	Seminarios que se reunen una vez a la semana para el profesorado que tiene IGA o EGA	X	X	—	—	—
T*	Cursillos intensivos para EGA	Para el profesorado que tiene IGA y experiencia enseñando euskera o en euskera (o que ha realizado R): un mes o dos en el verano sin internado más un mes o dos de jornada completa a impartir dentro del horario lectivo a principios de curso	—	X	—	—	X

* Puesto en marcha en el curso escolar 1990-91 a modo de experiencia

Cuadro nº 24: *Modalidades de cursillos ofrecidas por IRALE.*

BEST COPY AVAILABLE

Nivel	vía 1	vía 2	vía 3	vía 4	vía 5	vía 6
1	A	A	A	A	A	J
2	A	A	A	A	A	
3	A	A	A	N	J	J
4	A	A	A	N		
5	A	A	K1	K1	K1	K1
6	A	A				
7	A	K2	K2	K2	K2	K2
IGA	A*					
Examen para obtener IGA						
Preparación para EGA	G	(G)	(G)	(G)	(G)	(G)
Preparación para EGA	(G)	(R)	(R)	(R)	(R)	(R)
Preparación para EGA	(G)	(T)	(T)	(T)	(T)	(T)
Examen para obtener EGA						
Preparación para EIT	(F)	(F)	(F)	(F)	(F)	(F)
Examen para obtener EIT						
Periodo necesario	al menos 4 años	al menos 3 años y 1/2	al menos 3 años	al menos 3 años	al menos 2 años y 1/2	al menos 2 años
Cursos a impartir dentro del horario lectivo	—	1 (+T)	2 (+T)	3 (+T)	3 (+T)	4 (+T)

* Al final de este cursillo el/la cursillista ha de presentarse al examen del 8º nivel, no al de IGA.

Cuadro nº 25: *Algunas vías de aprendizaje para conseguir el perfil lingüístico EGA+EIT*

II.3.3.2. Capacitación idiomática

IRALE tiene cuatro centros de capacitación idiomática propios (uno en cada capital, más un internado): desde su creación y regulación inicial, el objetivo primordial de éstos ha sido ofrecer cobertura docente en los niveles menos atendidos fuera de IRALE. En la práctica, esta actividad se restringe fundamentalmente a dos modalidades de cursillo: por una parte cursillos de alfabetización, de cinco meses de duración y de jornada completa, impartidos dentro del horario lectivo y dirigidos a vascoparlantes no alfabetizados; y, por otra (y son éstos, por mucho, los que albergan un mayor número de participantes), cursillos de euskaldunización de cinco meses de duración (generalmente comportan más de un período de este tipo) de jornada completa e impartidos dentro del horario lectivo, dirigidos a profesores castellanoparlantes, con o sin internado. Antes de acceder a uno de estos centros de capacitación idiomática el candidato a cursillista ha de superar, como mínimo, el cuarto nivel de HABE.

El personal de estos centros constituye el Equipo de Euskera, y está compuesto de 54 miembros en comisión de servicios. Además de profesores/as para impartir clase a los cursillistas, las plazas del Equipo de Euskera cubren las siguientes facetas: dirección (en manos del responsable de organización); jefatura de estudios (en manos del responsable didáctico); servicio de seguimiento; apoyo (ayudante del profesorado, encargado de realizar sustituciones de corta duración, ayudar a preparar material didáctico, etc.).

Por otra parte, hay en cada Territorio al menos un euskaltegi ajeno a IRALE dando estos dos cursillos; sin embargo, los euskaltegis, sean públicos o privados, suelen concentrar sus mayores esfuerzos en la impartición de los cursillos A, D y G. (Véase cuadro nº 24).

Se especifican a continuación algunos aspectos didácticos del funcionamiento del programa IRALE: descripción de los objetivos del aprendizaje, libros de texto, metodología, horas lectivas y preparación del profesorado propio.

II.3.3.2.1. Descripción de los objetivos de aprendizaje

El programa IRALE establece una primera división entre los cursillos que se imparten dentro del horario lectivo y aquellos otros impartidos fuera del mismo. Por lo que respecta a estos últimos, los euskaltegis que colaboran con IRALE utilizan los programas establecidos por HABE.

Por lo que respecta a los cursillos impartidos dentro del horario lectivo, después de haber pivotado inicialmente en unos niveles derivados de la gradación básica de HABE y complementados por aportaciones propias, IRALE ha establecido sus objetivos específicos de aprendizaje tanto para GUMA como para IGA. La vía de formulación escogida a tal efecto debe no poco al trabajo previo llevado a cabo

al amparo del Consejo de Europa en su área de idiomas modernos; en particular, se han configurado dichos objetivos de IRALE recogiendo significativas aportaciones del *Atalase Maila* o Nivel Umbral para el euskera. Lo específico de este enfoque es que, en vez de presentar los objetivos en términos meramente gramaticales, se ha hecho un especial esfuerzo en definir las competencias objeto de aprendizaje. Es decir, se ha intentado hacer una definición del euskera para un objetivo específico, queriendo recoger la lengua adecuada al aula escolar: así, se ha incluído la formulación de explicaciones y órdenes, la comprensión de los libros de texto, etc. Si bien la introducción de dichos objetivos ha avanzado considerablemente en los centros de capacitación idiomática propios, no siempre ocurre otro tanto en los demás euskaltegis.

II.3.3.2.2. Libros de texto

IRALE no dispone de libros de texto propios. De aquí que cada centro o euskaltegi haya venido escogiendo sus propios materiales de aprendizaje. A partir de la creación de los nuevos objetivos de aprendizaje, IRALE se está esforzando en recopilar y sistematizar tanto el material que se ha ido acumulando en sus centros propios como el nuevo material adicional necesario para la puesta en marcha de dichos objetivos.

Encontrar suficientes actividades y materiales para completar cinco horas de clase diarias, semana tras semana, no siempre es tarea fácil en un idioma de difusión menor. En esos casos, el profesorado siente una particular necesidad de preparar sus propios materiales, sujeto siempre a la limitada disponibilidad de tiempo. Para hacer frente a este problema, IRALE ha optado por: a) crear la figura del profesor de apoyo que asiste al profesorado y al responsable didáctico; b) destinar una parte de las horas no lectivas del profesorado a dichas actividades.

II.3.3.2.3. Metodología

No hay una metodología estándar al uso en los distintos centros y euskaltegis. Sólo en los últimos años ha empezado a llegar al País Vasco, a través de los canales habituales, una relativamente copiosa información sobre las nuevas metodologías para la enseñanza de segundos idiomas. En IRALE se ha querido dar prioridad a las diversas metodologías comunicativas, pero la decisión última corresponde al/a la profesor(a) en el aula. Al decir metodología comunicativa se hace alusión, por supuesto, a más de una metodología: no sólamente al planteamiento comunicativo ampliamente impulsado a lo largo de Europa, sino también a aquellas otras metodologías que exigen el uso del idioma en un sentido tanto curricular como vehicular. De la misma forma que los/las niños/as y jóvenes castellanoparlantes pueden estudiar en las líneas B o D de los diversos niveles educativos del País Vasco, también el profesorado debería -según este punto de vista- tener la posibilidad de estudiar otros temas en euskera, además del estudio formal del idioma.

II.3.3.2.4. Horas lectivas

Esta sección se refiere únicamente al profesorado del Equipo de Euskera de IRALE. Posee éste una semana laboral de treinta horas; y, si bien dispone de las mismas vacaciones que el resto del profesorado a lo largo del año, su calendario laboral se extiende también a julio, al contrario de la generalidad de profesores. Puntualmente, y para llevar a cabo exámenes, se suele trabajar también en sábado. En contrapartida, dichos profesores del Equipo de Euskera de IRALE perciben, además del sueldo habitual de enseñante, una remuneración adicional. De las treinta horas semanales de presencia activa en el centro de capacitación 15 ± 2 se dedican a la enseñanza del euskera a los cursillistas.

A lo largo del año, por otra parte, dicho profesorado ha de dedicar por lo menos cien horas a la preparación de materiales o a otras actividades de carácter pedagógico fuera del aula. Cada aula contiene 12 ± 2 alumnos/as, y a lo largo del ciclo semanal dos o tres profesores atienden a cada clase; cuando son tres, un profesor suele ocuparse de la comprensión y expresión orales, otro de las escritas y un tercero de las cuatro destrezas definidas desde una perspectiva más gramatical. En el internado se ofrecen adicionalmente, por las tardes, y bajo la responsabilidad de otros/as profesores/as, actividades alternativas menos académicas.

En los euskaltegis ajenos a IRALE el número de horas lectivas depende de la dirección del centro, ateniéndose a las normas dictadas al respeto por HABE.

II.3.3.2.5. Preparación del profesorado

El profesorado de los centros de capacitación idiomática del propio Departamento está formado por profesores/as contratados por el Departamento, generalmente funcionarios/as de Enseñanzas Básicas y Medias en comisión de servicios. Esta situación revela lo siguiente en cuanto a formación: el profesorado de Medias ha tenido preparación de un año a tiempo parcial después de acabar la licenciatura para poder dar clase en su asignatura (no necesariamente el euskera, y en muchos casos ni siquiera en euskera); por el contrario, el profesorado de Básicas ha recibido en algunos casos preparación para dar clases de euskera como primer o segundo idioma. Aun así, y en cuanto a IRALE se refiere, son pocos los que han recibido tal formación. Al igual que el resto del profesorado del País, y debido en buena parte a haberles correspondido «partir de cero», los profesores de IRALE sólo han dispuesto de una limitada preparación inicial en el ámbito de la glotodidáctica. Pero a menudo dispone de una larga experiencia, acumulada por lo general en la enseñanza de euskera a adultos, ya que ha sido éste frecuentemente su trabajo o profesión con anterioridad a su ingreso en la Función Docente. Además, tanto IRALE como otros organismos han organizado cursillos breves de reciclaje; difícilmente podrán éstos, sin embargo, sustituir adecuadamente a una sólida formación inicial. No es fácil ofrecer una respuesta adecuada en este tema debido al pequeño número de implicados. Aparte de estas vías de formación, hay además un amplio proceso de información: HABE ha hecho mucho, tanto a través de publicaciones periódicas para el profesorado como con su colección de traducciones (normalmente del inglés y del francés) para facilitar y promover vías básicas

de formación. También otras entidades han realizado esfuerzos en este sentido: Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado, AEK, Servicio de Euskera del Departamento de Educación,...

II.3.3.3. Subvenciones

IRALE cubre, como criterio general, el coste íntegro de la matrícula y el 50% de los gastos de estancia. No cubre, sin embargo, gastos de desplazamiento al euskaltegi o al centro de capacitación; y no interviene, finalmente, en el pago de las subvenciones que, con carácter general, concede HABE a los euskaltegis de la Comunidad Autónoma.

En todo caso hay que establecer dos limitaciones a lo aquí indicado. Así, por un lado el programa IRALE toma en consideración el rendimiento de los cursillos impartidos fuera del horario lectivo. Y en consecuencia, para beneficiarse de la ayuda plena al coste de matrícula y, en su caso, de estancia los cursillistas han de matricularse por regla general en cursillos de al menos 8 horas semanales de duración. Por otra parte, para poder percibir una subvención integral en sucesivos cursillos, el cursillista debe cumplir unos mínimos de asistencia (dependiendo del cursillo, pero siempre entre el 75% y el 100%); y, adicionalmente ha de superar la prueba de fin de curso en al menos uno de cada tres cursillos. El objetivo de esta fijación de requisitos mínimos es optimizar en lo posible los recursos económicos asignados al programa. Si el aprovechamiento no llega a los niveles especificados el/la cursillista percibirá sólo la mitad de la subvención; y si el aprovechamiento fuera nuevamente deficiente, no se concede subvención alguna. Sin embargo, es posible volver a la situación inicial de subvención, por la misma vía, siempre y cuando se cumplan esos mínimos exigidos en cursillos posteriores. Estas subvenciones no se pagan directamente a los/las cursillistas, sino al euskaltegi donde se han matriculado, reduciéndose así el trabajo burocrático para todas las partes implicadas.

II.3.3.4. Infraestructura organizativa

De los aproximadamente 27.000 enseñantes que tiene actualmente el sistema educativo de la Comunidad Autónoma más de 15.000 han solicitado participar, al menos una vez, en algún cursillo ofrecido por IRALE. Los niveles de participación se pueden observar en las figuras nº 18 y 19. Para responder adecuadamente a estas solicitudes el programa IRALE tiene una asignación presupuestaria particularmente significativa: véase la figura nº 20, para mayor detalle. De hecho, y como se ha indicado ya, el programa IRALE requiere una estructura organizativa importante para llevar a cabo sus actividades. Cabe mencionar entre éstas, a título de ejemplo, las siguientes iniciativas de orden académico:

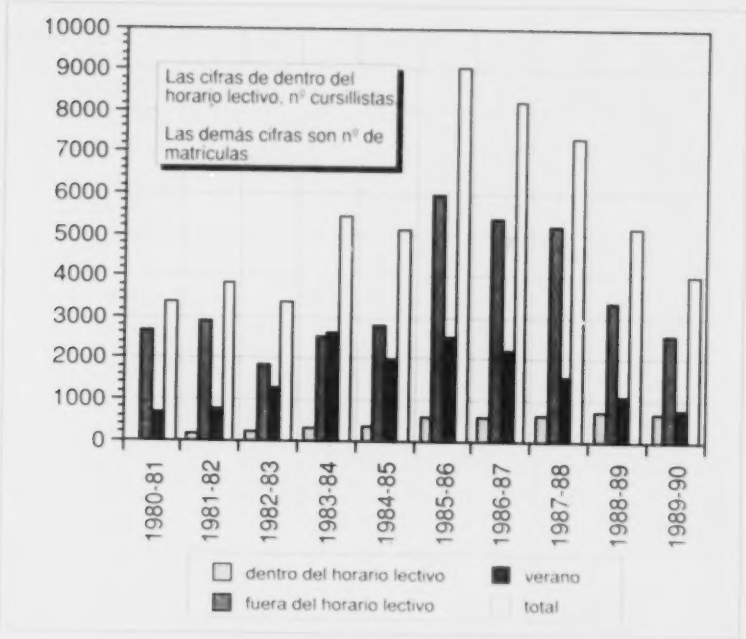


Figura nº 18: *número de matrículas.*

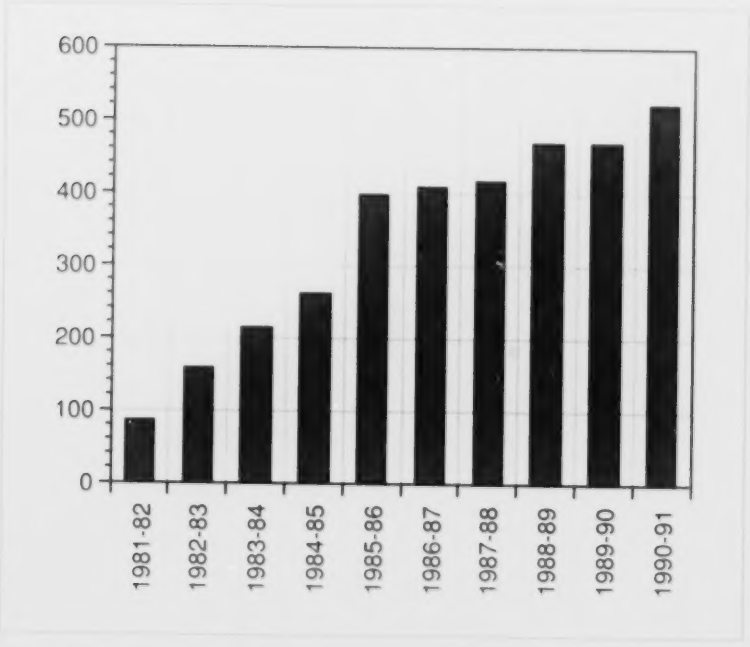


Figura nº 19: *número de plazas destinadas a cursillos a impartir dentro del horario lectivo.*

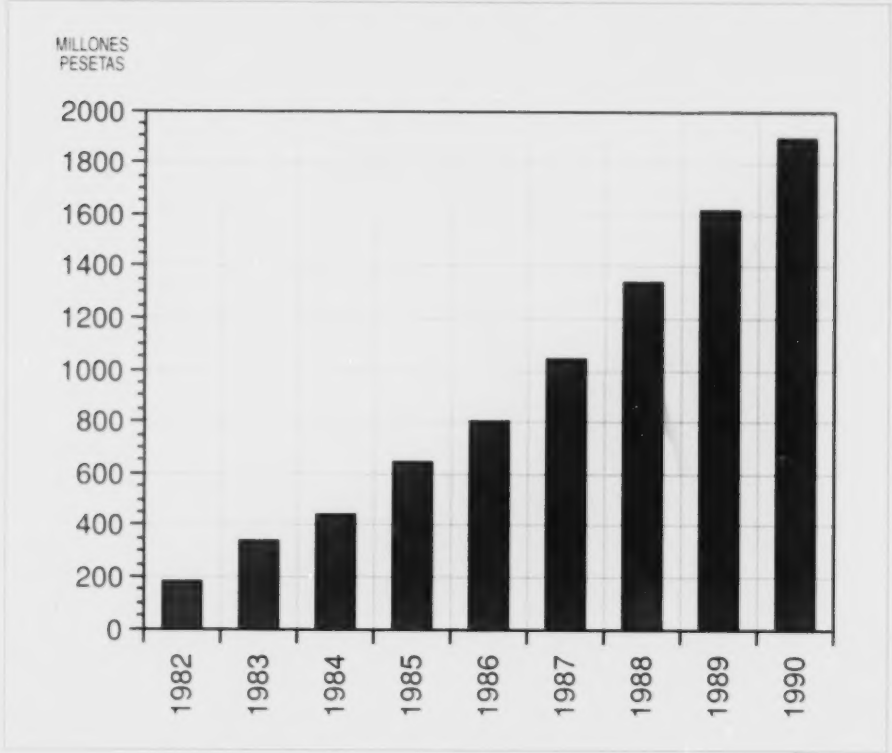


Figura nº 20: *evolución anual de los presupuestos de IRALE.*

- selección de cursillistas
- diseño y ejecución de cursillos, programas y exámenes

En el aspecto administrativo cabe mencionar, a su vez, los siguientes apartados:

- planificación general: dimensionamiento anual del cupo
- preparación, difusión y procesamiento de información sobre la oferta de cursillos de IRALE
- pago de subvenciones en concepto de gastos de matrícula y estancia
- funcionamiento de los centros de capacitación idiomática propios
- relaciones con otros euskaltegis.

II.3.4. Recursos

Esta sección pretende facilitar datos precisos referentes a los distintos recursos asignados al programa IRALE.

II.3.4.1. Recursos humanos

Además de los 54 miembros del Equipo de Euskera anteriormente mencionados, participa también en el normal funcionamiento de IRALE el personal siguiente: a) en las dependencias de la Sede Central del Departamento de Educación, Universidades e Investigación, el responsable de organización de IRALE, en colaboración con el responsable didáctico general, encargado de la gestión central y coordinación de los aspectos académicos del programa. En las Unidades de Euskera de las tres Delegaciones Territoriales de Educación hay, además, un total de cinco personas, entre administrativos y auxiliares, trabajando a tiempo parcial en la infraestructura organizativa de las actividades de IRALE. Finalmente, son numerosos los funcionarios que ocasionalmente toman parte en los trabajos para asegurar el correcto funcionamiento de IRALE.

En los párrafos siguientes se describe la composición y funciones de las diversas comisiones creadas para asegurar el normal funcionamiento de IRALE. Dicho programa dispone, en efecto, de cinco comisiones: de éstas, cuatro actúan a nivel de Comunidad Autónoma; la quinta, finalmente, lo hace a nivel de cada Territorio Histórico.

II.3.4.1.1. Comisión de Criterios (ERIZBA)

Compuesta por el jefe del Servicio de Euskera, el responsable de IRALE, el responsable didáctico general, los tres responsables de organización de IRALE, los tres jefes de las Unidades de Euskera y un(a) inspector(a) por cada nivel de enseñanza, ERIZBA se reúne con periodicidad mínima anual, con la finalidad principal de precisar criterios operativos básicos a proponer de cara al próximo folleto informativo y, si así procede, elevar la propuesta al Departamento.

II.3.4.1.2. Comisión de Resolución y Seguimiento (EJABA)

EJABA se reúne en cada uno de los tres Territorios. Cada EJABA territorial está compuesta por los siguientes miembros: el responsable de IRALE, el responsable didáctico del Territorio correspondiente, un responsable del Servicio de Seguimiento, un miembro de la Unidad de Euskera, el Responsable Territorial de Renovación Pedagógica, el Responsable Territorial de Centros y tres representantes de los sindicatos que han firmado el último Convenio de la Enseñanza Pública. Excepto el responsable de IRALE, todos los miembros desempeñan habitualmente su labor en el Territorio donde se reúne la Comisión. Las funciones principales de estas Comisiones son las siguientes: seleccionar los/las cursillistas para los cursillos a impartir dentro del horario lectivo y, al final de los mismos, otorgar el reconocimiento de habilitación correspondiente al nivel alcanzado.

II.3.4.1.3. Comisión de Organización (ANTOBA)

Esta Comisión se compone de cuatro miembros: el responsable de IRALE y los tres responsables de organización. La Comisión estudia los asuntos organiza-

tivos concernientes al normal funcionamiento del programa y, especialmente, se responsabiliza de la gestión de las partidas presupuestarias asignadas al efecto.

II.3.4.1.4. Comisión de Didáctica (DIDABA)

DIDABA tiene cinco miembros: el responsable didáctico general, los responsables didácticos de los tres Territorios y, finalmente, el responsable del internado. Como su mismo nombre indica, esta Comisión se responsabiliza de los aspectos académicos de la actividad de IRALE (incluyendo, entro otros, el diseño de las vías de aprendizaje, la coordinación en la creación de materiales de enseñanza y, en general, cualquier otro tema relacionado con dichos aspectos didácticos). El seguimiento de la actividad de los cuatro centros propios ocupa la mayor parte de la jornada de trabajo de estos últimos. Cada miembro prepara su plan anual de actividades, lo ejecuta e informa de los resultados anuales.

II.3.4.1.5. Servicio de Seguimiento

Componen esta última Comisión los cinco miembros de dicho Servicio. Se reúnen ocasionalmente bajo la dirección del responsable de IRALE para solventar los problemas derivados de sus específicas actividades de seguimiento. En ellas se incluyen, entre otras, las siguientes: organización de planes de euskaldunización integral de los claustros, puesta en marcha de planes de euskaldunización urgente (en aquellos casos en que la creación de una línea bilingüe B o D conlleva problemas de provisión de profesorado), recopilación de datos estadísticos, seguimiento de los/las cursillistas que han conseguido IGA (a fin de poderles ofrecer cursillos apropiados y asegurar que prosigan su capacitación idiomática hasta la consecución del certificado o nivel correspondiente al perfil lingüístico de su puesto).

II.3.4.2. Recursos materiales

Excepción hecha del internado, todos los locales de los centros de capacitación idiomática de IRALE son propiedad del Departamento. El programa IRALE ha precisado, en consecuencia, inversiones de entidad a fin de mejorar y equipar esos locales; puede considerarse que sus cuatro centros están, a la luz de la situación promedia de los euskaltegis del País Vasco, particularmente bien provistos; disponen de abundante material educativo: libros, vídeos, programas de ordenador; y también 'hardware': magnetoscopios, videocámaras, pletinas, ordenadores, radios, modems, fotocopiadoras, teléfonos, faxes, etc.

II.3.5. Ciclo anual de trabajo

A fin de facilitar una mejor comprensión de la labor de IRALE, se ofrece en las siguientes líneas una descripción del ciclo normal de trabajo.

Anualmente, hacia octubre y noviembre, los responsables didácticos y de organización de los cuatro centros de capacitación preparan, junto con los responsables de IRALE de la Sede Central del Departamento, las primeras propuestas para el programa del verano y año escolar siguientes; la Comisión ERIZBA analiza dichas primeras propuestas y, tras la correspondiente deliberación, las modifica o las aprueba, sometiéndolas a la consideración de la Dirección de Renovación Pedagógica. La decisión en firme del Departamento suele adoptarse por lo común en fecha no posterior a enero, conllevando por lo general modificaciones o rectificaciones de diversa entidad y alcance. A continuación se procede a imprimir el correspondiente Folleto Informativo y el resto de materiales precisos para proceder a la prematrícula, y se extiende por medios informatizados una invitación individualizada para la nueva edición a todos los cursillistas participantes en alguna edición anterior.

Después de llevar a cabo la prematrícula, normalmente en marzo, los datos se codifican y se introducen en el ordenador. Así, el Departamento puede: a) medir la demanda para los cursillos a impartir dentro del horario lectivo; y, b) poner en marcha el proceso de selección. Al mismo tiempo, el Departamento convoca a los euskaltegis para que, si así lo estiman oportuno, efectúen su oferta de cursillos de conformidad con las modalidades establecidas en el Folleto Informativo. Por otro lado, el Departamento establece el cupo de plazas de sustitución para los cursillos a impartir dentro del horario lectivo. Inicia, asimismo, el proceso de selección correspondiente: en primer lugar excluye de la relación general de solicitantes a los candidatos que no cumplen los requisitos administrativos; más tarde, hacia mayo, analiza si dichos candidatos poseen el nivel idiomático requerido mediante el oportuno examen de entrada. La Comisión EJABA adopta finalmente, hacia junio, la decisión final sobre la participación de los/las candidatos/as en los cursillos a impartir dentro del horario lectivo. Una vez reunida dicha información sobre la oferta y la demanda de plazas y candidatos, el Departamento envía mediante cartas individualizadas información sobre los cursillos a impartir fuera del horario lectivo. Este proceso se lleva a cabo en dos períodos: el primero tiene lugar a finales de junio, y es para los cursillos estivales; en agosto se procede al segundo envío, para los cursillos del próximo curso (y, a veces, también al final del primer trimestre o sesión de cinco meses). Se envía juntamente con dicha oferta de cursillos una ficha de matrícula, la cual, cumplimentada y sellada por el euskaltegi, constituye el justificante del pago de matrícula. Además, ello permite proceder a la expedición de una segunda ficha destinada a recoger los datos académicos acerca del aprovechamiento del/de la alumno/a; entre otras cosas, esto permite el cálculo de la proporción a pagar en la matrícula siguiente. La decisión sobre si un cursillista de un cursillo impartido dentro del horario lectivo debe realizar otra tanda, recibir el reconocimiento de nivel o volver al centro es competencia de EJABA. El ciclo acaba con la realización del balance y de las estadísticas correspondientes.

II.3.6. Cuestiones

IRALE ha venido encarando diversos problemas a lo largo de sus años de funcionamiento. En las siguientes líneas se intenta exponer algunos de los más significativos.

II.3.6.1. Motivación

En un programa de reciclaje de semejante carácter, basado sustancialmente en criterios de participación voluntaria y no en fórmulas de obligación, la intensidad y naturaleza de la motivación del profesorado para participar en él es obviamente un factor de especial relieve. Dicha motivación, como otras muchas, depende en buena medida de cuestiones ajenas al propio programa. En muchos casos, no es simplemente cuestión actitudinal con respecto al euskera, sino que parece más bien vinculada a contrapartidas de tipo profesional que el profesor percibe condicionadas por el aprendizaje del mismo. Teniendo en cuenta el esfuerzo tan grande que supone para el profesorado el aprendizaje de un nuevo idioma tan distante del castellano como es el euskera, y las dificultades añadidas que ello conlleva como son la edad y otros factores, si el profesorado cree que por aprender euskera sus perspectivas laborales no van a mejorar, no tendrá –si no interviene ningún otro tipo de motivación– mayores razones para aprender el euskera. Si, por el contrario, vislumbra posibles mejoras laborales (una carga lectiva menor, una mayor integración en un claustro predominantemente vascoparlante, ...) puede que demuestre mayor interés.

II.3.6.2. Euskaldunización y planificación lingüística

Se tiende en ocasiones a hacer pivotar a la euskaldunización del sistema educativo en términos cuasi-exclusivos sobre el programa IRALE. A poco que se esté familiarizado con los numerosos problemas de tipo operativo-administrativo que dicho proceso de transformación conlleva resulta patente, sin embargo, que IRALE no puede ser sustitutivo eficaz de un esfuerzo general de planificación donde los objetivos principales, más allá de la mera capacitación idiomática del profesorado, atiendan a la gradual consecución de un afianzamiento del uso del euskera en la globalidad del ámbito escolar.

II.3.6.3. Procesos de selección

Especialmente en los años iniciales de IRALE, cuando el número de candidatos/as superaba ampliamente el cupo de plazas disponibles en cursillos a impartir dentro del horario lectivo, el proceso de selección de participantes constituía un elemento especialmente delicado. Era (y es) importante, en consecuencia, que dicho proceso fuera transparente y público. Fue ésta, precisamente, una de las razones que impulsaron la creación de EJABA y motivaron, además, la presencia en ella de representantes de los sindicatos. Los criterios de selección son públicos y la eliminación de candidatos/as ha de ser razonada.

II.3.6.4. Reconocimientos de nivel

De forma similar el otorgamiento de reconocimientos de nivel a finales de cursillo ha sido también en más de una ocasión una fuente de tensión (sobre todo a la hora de decidir si se otorga o no IGA). EJABA fundamenta su decisión principalmente en la información académica presentada por el responsable didáctico

BEST COPY AVAILABLE

correspondiente. Son parte integrante de esa información la estimación de nivel hecha por el profesorado y la nota del examen final. De acuerdo con el procedimiento habitual de la Administración, existe una vía de presentación de quejas y reclamaciones tanto en el tema de reconocimientos de nivel como en el de la selección.

II.3.6.5. Heterogeneidad

A los organizadores les gusta la homogeneidad ya que facilita el trabajo de organización. En este sentido, IRALE parece la pesadilla del organizador: 14 tipos distintos de cursillo, vinculación con unos 150 euskaltegis, atención a todos los niveles educativos y a las tres redes escolares; los cursillistas imparten asignaturas muy diversas y viven repartidos a lo largo de los tres Territorios. No es de sorprender, por lo tanto, que a veces haya grandes dificultades en ciertos lugares para completar grupos de cursillistas que cumplan tanto las condiciones académicas como las administrativas. La consecuencia es, ocasionalmente, la creación de grupos más heterogéneos de lo que sería de desear.

II.3.7. ¿Cumple IRALE sus objetivos?

Después de esta somera exposición, debe quedar claro al menos el considerable esfuerzo realizado por el Departamento de Educación, Universidades e Investigación en este tema: se ha invertido mucho dinero y muchos recursos. Pero, ¿hasta qué punto cumple IRALE con sus objetivos? Se pueden hacer dos preguntas al respecto: a) ¿responde IRALE a su cometido?; b) ¿es IRALE el instrumento más adecuado para alcanzar dichos fines?

La respuesta a la primera pregunta parece necesariamente afirmativa, si se examinan las cifras. Desde que se pusieran en marcha los diversos programas de capacitación idiomática del Departamento, 3.472 profesores/as han tomado parte en cursillos impartidos dentro del horario lectivo; 2.497 han conseguido el nivel IGA. En base a los datos más recientes disponibles se puede concluir, por otro lado, que un 53,1% de los profesores que obtuvieron IGA hace 3 o más años poseen el certificado EGA. Dicho porcentaje asciende al 57,5% si se adopta como referencia al colectivo de profesores que obtuvieron IGA hace 4 o más años. Adicionalmente, cabe indicar que 130 profesores/as han completado satisfactoriamente el cursillo, impartido dentro del horario lectivo, para la capacitación en euskera vizcaíno; y 18, finalmente, han conseguido hasta ahora el recién creado GUMA. Por otra parte, un número no determinado de profesores/as ha logrado EGA después de tomar parte en cursillos impartidos fuera del horario lectivo.

Se ha discutido a menudo si EGA constituye un nivel suficiente de competencia lingüística para poder impartir la docencia. Algunos creen que es una exigencia excesiva y quieren que el nivel exigido al profesorado se reduzca. Otros afirman que hace falta un nivel de exigencia mayor que EGA a fin de que el profesorado pueda cumplir adecuadamente su cometido: esta última opinión parece tener su mayor extensión entre el profesorado euskaldun. Conviene, probablemente, poner la discusión en cierta perspectiva histórica: primero, es de tener

en cuenta que hasta que el Decreto de Bilingüismo de 1983, y dejando a un lado algunas pocas excepciones, estableciera la obligatoriedad de poseer EGA para poder enseñar euskera o en euskera, el Departamento contrató a numeroso profesorado sin una tipificación expresa de ese nivel. Por ello, el Decreto de 1983 constituyó un importante hito en la fijación de un adecuado nivel de competencia idiomática como requisito para ejercer la docencia del o en euskera. En segundo lugar, el que una persona haya demostrado su competencia en un momento dado no permite predecir el sentido e intensidad de su capacitación idiomática posterior. Una parte del profesorado, integrado en un ambiente vascoparlante, sigue aumentando su nivel con posterioridad a la obtención de EGA. En otros casos, sin embargo, el tener menor relación con el mundo vascoparlante y, adicionalmente, el no enseñar euskera o en euskera hace que el nivel inicial vaya en retroceso.

Es bastante más difícil responder a la segunda pregunta. En todo caso, está claro que, hoy por hoy, IRALE constituye casi el único instrumento en manos del Departamento para dar cumplida respuesta a la necesidad de más profesorado euskaldun a fin de atender la demanda social inaplazable. No parece, además, que esa demanda se esté ralentizando: como puede colegirse de las cifras expuestas en el primer capítulo de este mismo libro, el porcentaje del alumnado en líneas de modelos B y D sigue ascendiendo año tras año.

II.4. EIMA: PRODUCCION DE MATERIAL DIDACTICO EN EUSKERA

Tal como se ha indicado anteriormente, la Administración educativa está incentivando la producción de material didáctico en euskera a través del Programa EIMA, en colaboración con iniciativas externas a la propia Administración que se señalarán más adelante. Así:

a) El Departamento de Educación, Universidades e Investigación potencia, desde el año 1982, la producción de material didáctico impreso por medio del programa de área EIMA I.

b) Por medio del programa de área EIMA II, y desde 1984, potencia igualmente la producción de material didáctico audiovisual (a esto hay que añadir las actividades iniciales del periodo 1982-83)

c) y, por último, a través del programa de área EIMA III y desde el año 1985, potencia la producción de software educativo.

Veamos a continuación, más detalladamente, la finalidad, estructura y funcionamiento de este programa.

II.4.1. Objetivos del programa EIMA.

Siguiendo lo dispuesto en el Decreto de Bilingüismo y Orden que lo desarrolla, el Departamento de Educación, Universidades e Investigación tiene asignados al programa EIMA los siguientes 5 objetivos:

a) potenciar la creación del material didáctico en euskera necesario para que los alumnos y profesores que realizan su tarea en este idioma dispongan de la debida infraestructura básica.

b) asegurar que el precio de venta de los materiales educativos en euskera sea análogo al de materiales similares en castellano.

c) cuidar que dichos materiales tengan un tratamiento idiomático adecuado.

d) informar periódicamente y con precisión, a profesores, alumnos y demás personas o grupos directamente implicados en el mundo de la enseñanza, de la existencia de material didáctico en euskera.

e) potenciar la calidad de dichos materiales (particularmente en composición, maquetación y grafismo, impresión y encuadernación).

El programa EIMA debe en consecuencia responder, de la manera más completa posible, a estos 5 objetivos; para ello organiza y gestiona las correspondientes actividades sectoriales. A continuación se explica, de forma pormenorizada, el contenido de cada una de estas actividades:

II.4.2. Incentivación de la producción de material didáctico: convocatorias de subvención.

Como se ha dicho anteriormente, la Administración educativa está incentivando la producción de material didáctico a través, fundamentalmente, de convocatorias de subvención.

A tal efecto, el Departamento de Educación, Universidades e Investigación publica anualmente 4 convocatorias: dos convocatorias para materiales impresos (la 2ª para libros de nivel universitario), otra para material audiovisual y una última para software educativo.

Adicionalmente, y desde 1982, la Diputación Foral de Gipuzkoa es copartícipe de dicha incentivación al conceder ayudas para la infraestructura editorial: estas ayudas se conceden, en la forma que se explicará más adelante, a las editoriales que, estando ubicadas en dicho Territorio, producen material didáctico impreso en euskera.

Las ayudas del Departamento de Educación son de carácter individualizado, esto es, se asigna una subvención concreta por cada libro o material didáctico. Por el contrario, la ayuda de la Diputación Foral, al responder a las necesidades de infraestructura, se concede directamente a la empresa editorial correspondiente.

Las cuatro convocatorias del Departamento de Educación tienen en común los siguientes objetivos operativos:

a) hacer frente al déficit que, al menos a corto plazo, conlleva la producción de este tipo de materiales debido a la limitada dimensión del mercado educativo en euskera y su reciente creación.

b) Estas ayudas no se conceden en forma mecánica o automática, sino en base a un orden de prioridades que se actualiza anualmente. Después de recabar la opinión de los sectores implicados en esta tarea (editoriales, órganos técnicos de la Administración educativa,...) el Departamento de Educación, Universidades e Investigación fija las prioridades correspondientes a cada anualidad; y las da a conocer, junto con la convocatoria, en el Boletín Oficial del País Vasco.

c) Las correspondientes prioridades toman en consideración, principalmente, los siguientes puntos: curso(s) y nivel(es) escolar(es) a priorizar, asignatura(s) y tipo de material(es) didáctico(s). Así, y en aplicación de estos criterios, materiales didácticos que por lo demás tendrían el mismo déficit pueden percibir una subvención bastante diferente.

d) Las ayudas se suelen adjudicar hacia el final de cada curso escolar (dándose a conocer en el Boletín Oficial del País Vasco) y, normalmente, los productos correspondientes se editan para el siguiente curso (o, como mucho, de allí a 2 años)

e) Una vez publicado el material didáctico objeto de subvención, y después de comprobar que se han cumplido correctamente los requisitos señala-

BEST COPY AVAILABLE

dos detalladamente en la convocatoria correspondiente, se procede al pago de la ayuda incialmente adjudicada.

El siguiente gráfico muestra, unificando los datos de los tres programas de área, la incidencia de dicha incentivación institucional iniciada el año 1982 en la producción de material didáctico en euskera.

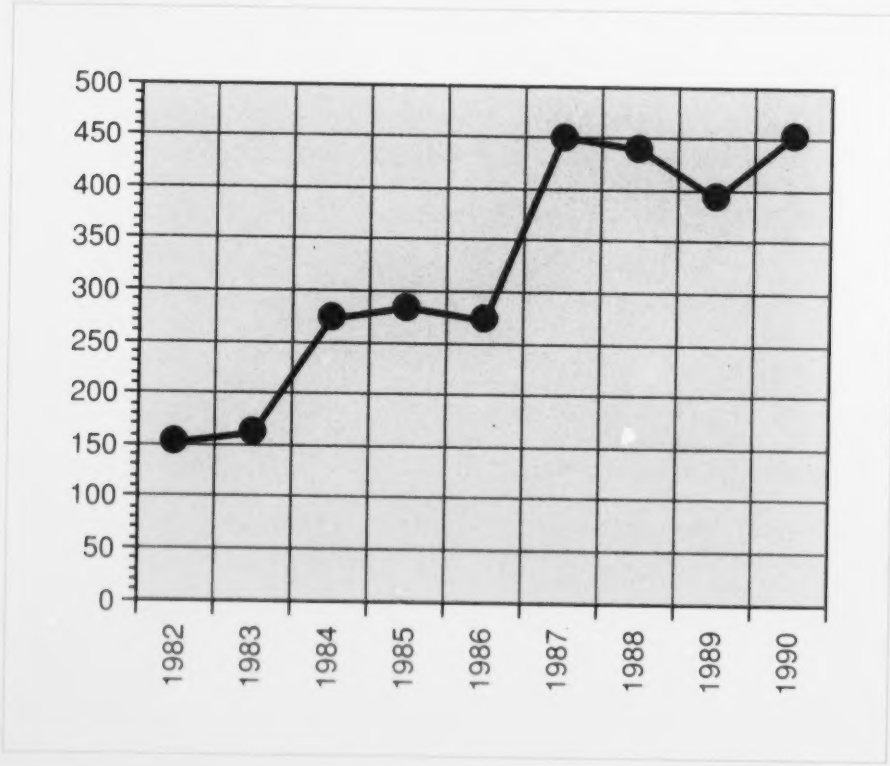


Figura nº 21: *material didáctico incentivado a través de EIMA I, II y III. Datos totales del nº de referencias de material didáctico subvencionado.*

En dicho gráfico se aprecia el crecimiento de la producción de material didáctico en los últimos 8 años: se ha pasado, así, de 153 referencias asignadas el año 1982 a 453 correspondientes al presente ejercicio. La razón principal del descenso en la producción durante el año 1986 habría que buscarla, probablemente, en razones estructurales que aún no han llegado a identificarse con precisión. Cabe citar, como hipótesis verosímiles, las siguientes: reestructuración interna de las casas productoras ante una fase de crecimiento; inicial incertidumbre creada por el anuncio de una renovación en profundidad de los planes de estudio; y, especialmente, una posible saturación momentánea en la demanda del mercado de material didáctico en euskera en el sector A (véase figura nº 10).

La siguiente tabla ofrece información detallada de las partidas presupuestarias asignadas a tal fin por la Administración educativa y demás instituciones públicas:

AÑO	EIMA I	EIMA Univ.	EIMA II	EIMA III	DFG infr.	TOTAL
1982	20	5,54	(25)			(50,54)
1983	40	3,74	(25)		15	(83,74)
1984	40	7	10,7		20	77,7
1985	50	8,8	37	5	30	130,8
1986	47	6,6	37	11,73	20	122,33
1987	54,8	9	40	15	19	137,8
1988	54,6	(6)	40	15	19	(134,6)
1989	56	15	53,1	23,2	20	167,3
1990	70	(15)	50	28	20	(183)

Cuadro nº 26: *partidas presupuestarias asignadas por el Departamento de Educación, Universidades e Investigación y otras instituciones públicas para incentivar la producción de material didáctico en euskera (cifras en millones de pesetas).*

Los datos que se ofrecen entre paréntesis no están plenamente documentados; y, por ello, deben tomarse en calidad de estimaciones aproximativas, aunque existen razones para pensar que el margen de error será inferior al 10%. Comparando las cifras anuales de subvención con el nº de unidades de asignación subvencional, pueden observarse con claridad, entre otros, los siguientes elementos:

a) existe una cierta regularidad entre la cuantía de las ayudas y el nº de producciones. La siguiente tabla muestra la evolución del valor medio de las ayudas concedidas a cada producción, resumidas año a año:

AÑO	Número asigs. de subvención	Cuantía de subvención	Ayuda unitaria media*
1982	153	(50,54)	(0,330)
1983	161	(83,74)	(0,520)
1984	273	77,720	0,282
1985	284	130,8	0,461
1986	273	122,33	0,448
1987	451	137,8	0,306
1988	439	(134,6)	(0,307)
1989	392	167,3	0,427
1990	(453)	(183)	0,404

* medida en millones de pesetas por unidad de asignación subvencional

Cuadro nº 27: *relación entre la producción de material didáctico y ayudas concedidas por las instituciones públicas.*

Como se puede apreciar en dicha tabla, y excepción hecha de los altibajos de los años 83 y 84 (no faltan razones «mecánicas» que puedan explicarlos), parece existir un índice de correlación bastante continuado.

b) Aun en los años en que las partidas de subvención en su totalidad han estado sujetas a una ralentización, la producción ha continuado ascendiendo. Aunque ello no pueda apreciarse en el gráfico, es por otra parte bien conocido el modo en que dicha continuidad ascendente ha sido posible: tal crecimiento se ha efectuado incidiendo, principalmente, en la producción de material didáctico doblado al euskera. Así, por ejemplo, en EIMA II se incrementó notablemente dicha producción recurriendo al doblaje de vídeos didácticos que era posible realizar con ayudas unitarias sensiblemente menores.

II.4.3. Exámenes de idoneidad

El Departamento de Educación, Universidades e Investigación tiene, en aplicación de las competencias asumidas, responsabilidad directa en la autorización de libros de texto y material didáctico: consecuentemente, corresponde a la Administración educativa vasca conceder la autorización a los materiales didácticos en euskera para su uso en las escuelas.

A tal fin, el Departamento de Educación, Universidades e Investigación efectúa los preceptivos exámenes de idoneidad. En el caso más complejo, se realizan los siguientes cuatro tipos de examen:

a) examen de corrección idiomática: analiza si el autor ha cumplido las normas dictadas o aceptadas por Euskaltzaindia (Real Academia de la

Lengua Vasca) tanto para el euskera unificado como para el vizcaíno; examina, adicionalmente, si el texto analizado se ajusta a las leyes gramaticales básicas del euskera (estructuras morfológicas y sintácticas). La edad y la capacidad lingüística previsible del alumnado al que va dirigido el material correspondiente suele ser otro elemento a considerar al realizar este examen.

b) examen de contenido temático: se comprueba si el material objeto de análisis se ajusta en lo sustancial a los correspondientes planes de estudio oficiales.

c) examen técnico: tanto en EIMA II como en EIMA III se comprueba, adicionalmente, si el producto objeto de análisis respeta los estándares habituales en el mundo profesional (mercado de ventas, televisión, industria) en lo que respecta a la producción técnica (funcionamiento básico, lenguaje audiovisual, etc...)

d) examen de adecuación pedagógica: normalmente se realiza a la par del examen de idoneidad del contenido temático, y su finalidad es analizar si la presentación del contenido del material está acorde con la edad y demás características del alumnado al que va destinado.

No todos los productos precisan ser objeto de estos cuatro exámenes. A los materiales escolares que solicitan autorización preceptiva se les realizan siempre los dos primeros tipos de examen de idoneidad. En la mayoría de los casos, es la propia Administración educativa quien realiza directamente estos exámenes; en determinadas ocasiones, por otro lado, se vale de la labor de peritaje de técnicos ajenos a la Administración y expertos en dicha materia.

II.4.4. Divulgación informativa: catálogos EIMA

En este caso, la finalidad es muy concreta: informar de los materiales didácticos disponibles en euskera, subvencionados o no, a los protagonistas directos del mundo de la enseñanza: alumnos, profesores, distribuidores y vendedores de material didáctico, técnicos de los servicos educativos, etc,... Al estar ampliándose y renovándose continuamente la producción de estos materiales, es necesario actualizar periódicamente dicha información.

El Departamento de Educación, Universidades e Investigación ofrece esta información por medio de catálogos específicos: así, y hasta el presente, se han elaborado y distribuido a todos los centros escolares de la Comunidad Autónoma catálogos específicos sobre materiales didácticos tanto en soporte impreso (catálogos EIMA I) como relativos a materiales audiovisuales (catálogos EIMA II). Por último, está previsto que este mismo año se publique un primer catálogo específico sobre software educativo en euskera (catálogo EIMA III).

La información que ofrecen estos catálogos es, en resumen, la siguiente:

BEST COPY AVAILABLE

- el catálogo EIMA I informa, en su última edición, sobre 2.531 libros de utilidad escolar. Dentro de este conjunto incluye información relativa a material escolar básico y complementario, guías del profesorado, revistas para alumnos y para profesores, mapas, murales y temas de consulta y ensayo. Por lo que respecta a los niveles educativos, dicho catálogo abarca desde Preescolar hasta el nivel universitario (ambos inclusive).

- El catálogo EIMA II ofrece, a su vez, información detallada sobre 641 materiales audiovisuales: 479 unidades en soporte vídeo, 97 en soporte audio, 49 colecciones de diapositivas y 16 diaporamas. También en este caso abarca desde Preescolar hasta la Universidad, y toma en consideración los tres modelos de enseñanza bilingüe (A, B, D), estando incluídos en él los materiales para la euskaldunización y alfabetización de adultos.

- En base a los datos actualmente disponibles, el catálogo EIMA III incluirá alrededor de 170 referencias.

Todos estos catálogos ofrecen, de forma sistematizada, diferentes formas de acceso; y están diseñados, a su vez, para responder de la manera más cómoda posible a las necesidades de los posibles usuarios. Así, y entre otros datos, ofrecen los siguientes elementos de información: autor(es), editorial o entidad productora, distribuidor(es), asignatura y curso, tipo de material didáctico y, en su caso, resumen del contenido y utilización de la unidad didáctica correspondiente.

II.4.5. Promoción de la calidad: Premio Isaac López Mendizabal.

Al hablar de los exámenes de idoneidad ha quedado patente que la Administración educativa dispone, en aplicación de dicho mecanismo, de un procedimiento eficaz para asegurar un nivel básico de calidad de los materiales didácticos en euskera. Adicionalmente, y habida cuenta que la existencia de libros de texto de adecuada calidad constituye un factor relevante para la buena marcha de todo proceso educativo, se ha estimado conveniente promocionar específicamente dicha calidad, galardonando a tal efecto los logros más señalados en lo que respecta a composición, maquetación, impresión y encuadernación.

De conformidad con tal objetivo específico, y en reconocimiento a la labor pionera de Isaac López Mendizabal a principios de siglo en la producción de libros de texto en euskera, el Departamento de Educación, Universidades e Investigación organiza anualmente el concurso de dicho nombre. Por lo que respecta a la convocatoria de 1990, se premiarán los mejores libros en cada uno de estos cinco apartados: libros de texto para el aprendizaje del euskera; libros de texto para el aprendizaje en euskera; guías didácticas para el profesor; lecturas básicas; y, finalmente, material complementario y libros de consulta. Comparando los libros de texto en euskera que se editan en la actualidad con los publicados hace 10 ó 15 años no parece desproporcionado resaltar la notable mejoría experimentada en sus facetas de elaboración y presentación. El concurso Isaac López Mendizabal quiere ser copartícipe en, e incentivador de, este proceso de mejora de la calidad.

II.5. NOLEGA: DESARROLLO DE LA LEY DE NORMALIZACION EN EL AMBITO ESCOLAR Y EN LA ADMINISTRACION EDUCATIVA

La sección NOLEGA se crea en mayo de 1984 con el fin de dar cumplimiento a lo establecido en la Ley de Normalización del uso del euskera.

Su ámbito de actuación se circunscribe a dos objetivos básicos:

- Euskaldunización del ámbito educativo o escolar
- Euskaldunización de la Administración educativa

La sección NOLEGA ha trabajado en estos dos campos durante un periodo de seis años y considera éste un momento adecuado para volver la vista al punto de partida y tratar de exponer lo realizado, plantear lo que queda por hacer y examinar las vías a seguir en el futuro.

II.5.1. Euskaldunización del ámbito escolar

Como consideración previa se quiere subrayar que las actividades y los planes promovidos por NOLEGA de ningún modo deben interpretarse como actividades puntuales o experimentales sin conexión con la escuela. Los planes que se implementen y los esfuerzos que se realicen con el fin de que los alumnos aprendan el euskera en la escuela pueden resultar mediatizados, si no truncados, por el contexto sociolingüístico de dominio castellanoparlante. Es por eso que se plantea la necesidad apremiante de ir avanzando en la euskaldunización del entorno escolar, superando el marco puramente académico; se trata del ámbito escolar, el entorno exterior a la propia escuela, el ámbito familiar... se procura intensificar y ampliar la presencia del euskera en momentos y espacios que de hecho resultan gratificantes, lúdicos y motivadores para los alumnos. Los planes de NOLEGA se encaminan por esta vía y pretenden ser complementarios de la actividad académica según los modelos de enseñanza bilingüe, enfocándolos a la progresiva euskaldunización del entorno escolar y a conseguir que el euskera se convierta en un elemento cotidiano y normalizado del mismo.

La mayoría de las actividades promovidas no son originales. Se han puesto o se han intentado poner en marcha con anterioridad en los centros escolares como consecuencia de reflexiones parejas a las expuestas en el párrafo anterior. Los esfuerzos de NOLEGA se han encaminado principalmente a impulsar lo ya existente, evaluarlo, comprobar los resultados de algunas experiencias, extraer conclusiones y organizar actividades que, siendo altamente provechosas, exceden del marco de los recursos con que cuentan los centros.

II.5.1.1. Centros de afianzamiento idiomático

La programación de los Centros de Afianzamiento Idiomatico se fundamenta en la inmersión del alumno en un ambiente íntegramente vascoparlante, dándole opción a desarrollar un abanico variado de actividades que van más allá del marco

extrictamente académico: juegos, ejercicios linguísticos, sesiones de expresión oral...

El primero de estos centros se emplazó en la localidad vizcaína de Euba. Con posterioridad se procedió a la apertura de un segundo centro en Gaztelu (Gipuzkoa) en 1988 y se acaba de poner en marcha el tercero en Alkiza (también en Gipuzkoa) para el curso 1990-91. Están diseñados para atender en cada turno a una única aula, pero íntegra; y la oferta se dirige, por el momento, a los Ciclos Medio y Superior de los modelos de enseñanza bilingüe A y B.

He aquí una tabla que muestra la demanda para acudir a dichos centros por parte de los centros escolares y la medida en que dicha demanda ha podido ser atendida:

		NUMERO DE AULAS/CENTROS				
		ARABA	BIZKAIA	GIPUZKOA	TOTAL	ATENCION A LA DEMANDA EN %
85-86	SOLICITUDES	15	27	36	78	
	TURNOS	3	9	7	19	24.4
86-87	SOLICITUDES	16	38	33	87	
	TURNOS	4	8	7	19	21.8
87-88	SOLICITUDES	13	40	46	99	
	TURNOS	3	9	7	19	19.2
88-89	SOLICITUDES	17	46	33	96	
	TURNOS	3	9	7	19	19.8
89-90	SOLICITUDES	19	40	35	94	
	TURNOS	4	8	7	19	20.2

Cuadro nº 28: *Evolución de las solicitudes para participar en el Centro de Afianzamiento Idiomático de Euba.*

		NUMERO DE AULAS/CENTROS				
		ARABA	BIZKAIA	GIPUZKOA	TOTAL	ATENCION A LA DEMANDA EN %
88-89	SOLICITUDES	6	30	33	69	
	TURNOS	6	18	10	34	49.3
89-90	SOLICITUDES	3	35	30	68	
	TURNOS	3	20	11	34	50

Cuadro nº 29: *Evolución de las solicitudes para participar en el Centro de Afianzamiento Idiomático de Gaztelu.*

Los resultados de las evaluaciones han sido, hasta el momento, altamente positivos. Destacan los avances que los grupos de alumnos realizan en sus actitudes para con el euskera y en su fluidez verbal, sin menospreciar sus adquisiciones en el terreno de la cultura vasca y en el campo de lo lúdico.

Fruto de la labor desarrollada en estos centros, y en la convicción de que pueden resultar provechosos para experiencias similares, se han publicado los siguientes materiales:

- *Euskal Girotze Egonaldietarako Eskuliburua* (Manual para Estancias de Afianzamiento Idiomático). Recoge los criterios básicos y presenta modelos de programación detallados, junto con una recopilación de los juegos precisos para llevarlos a cabo.
- Vídeo titulado *Euskal Girotze Barnetegiak* (Centros de Afianzamiento Idiomático), unidad audiovisual de corta duración que, ofrece una descripción de la experiencia, con versiones en euskera, castellano, francés e inglés.
- Vídeo titulado *Goazen Barnetegira!* (Vamos al Barnetegi!), cuyo objetivo es motivar al grupo de alumnos que vaya a acudir al mismo o a una estancia similar.

II.5.1.2. Teatro y bersolarismo escolar

Desde un primer momento se consideró que el teatro y el bersolarismo eran un instrumento complementario del proceso de aprendizaje y profundización de la lengua, tanto oralmente como por escrito, por su valor intrínseco a la hora de crear una atmósfera euskaldun y promover el uso del euskera en situaciones normales y cotidianas.

Con el objetivo de dar un impulso a los esfuerzos que se habían realizado hasta la fecha en estos campos, y a fin de extender la experiencia, se publicaron sendas convocatorias de subvenciones para el curso 1985-86. Consisten en ofre-

cer una oportunidad para que obras y actuaciones preparadas por los alumnos con la ayuda del profesor puedan ser representadas en sus propios centros y en otros de la zona.

Los cuadros 30 y 31 y las figuras 22 y 23 muestran la creciente acogida que los centros escolares han dispensado a dichas convocatorias.

		1985-86		1986-87		1987-88		1988-89		1989-90	
		GRUPOS BERSOL.	ACTUA-CIONES	GRUPOS BERSOL.	ACTUA-CIONES	GRUPOS BERSOL.	ACTUA-CIONES	GRUPOS BERSOL.	ACTUA-CIONES	GRUPOS BERSOL.	ACTUA-CIONES
ARABA	NUMERO	0	0	7	35	6	24	3	11	6	10
	DIFEREN. EN %			700	3.500	-14	-31	-50	-54	100	-10
BIZKAIA	NUMERO	20	75	34	205	37	268	35	226	64	251
	DIFEREN. EN %			70	173	9	30	-5	-16	83	11
GIPUZKOA	NUMERO	18	120	28	162	24	150	23	133	24	125
	DIFEREN. EN %			55	35	-14	-7	-4	-11	4	-6
TOTAL	NUMERO	38	195	69	402	67	442	61	370	94	386
	DIFEREN. EN %			81	106	-3	10	-9	-16	54	5

Cuadro nº 30: *Participación en la convocatoria de Bersolarismo Escolar, por cursos.*

		1985-86			1986-87			1987-88			1988-89			1989-90		
		CENTROS	GRUPOS	ACTUAC.	CENTROS	GRUPOS	ACTUAC.	CENTROS	GRUPOS	ACTUAC	CENTROS	GRUPOS	ACTUAC.	CENTROS	GRUPOS	ACTUAC
ARABA	NUMERO	2	2	6	1	1	3	4	14	33	4	22	16	6	22	30
	DIFEREN. EN %				-50	-50	-50	300	1.300	900	0	57	-52	50	0	87
BIZKAIA	NUMERO	7	9	31	19	25	94	27	58	168	35	77	220	46	107	286
	DIFEREN. EN %				171	177	203	42	132	78	30	33	31	32	39	30
GIPUZKOA	NUMERO	12	35	124	35	40	313	60	152	378	62	141	349	63	172	460
	DIFEREN. EN %				191	14	152	71	280	21	3	-7	-8	1	20	31
TOTAL	NUMERO	21	46	161	55	66	410	91	224	579	101	240	585	115	301	776
	DIFEREN. EN %				162	43	155	65	239	41	11	7	1	14	25	33

Cuadro nº 31: *Participación en la convocatoria de Teatro Escolar, por cursos.*

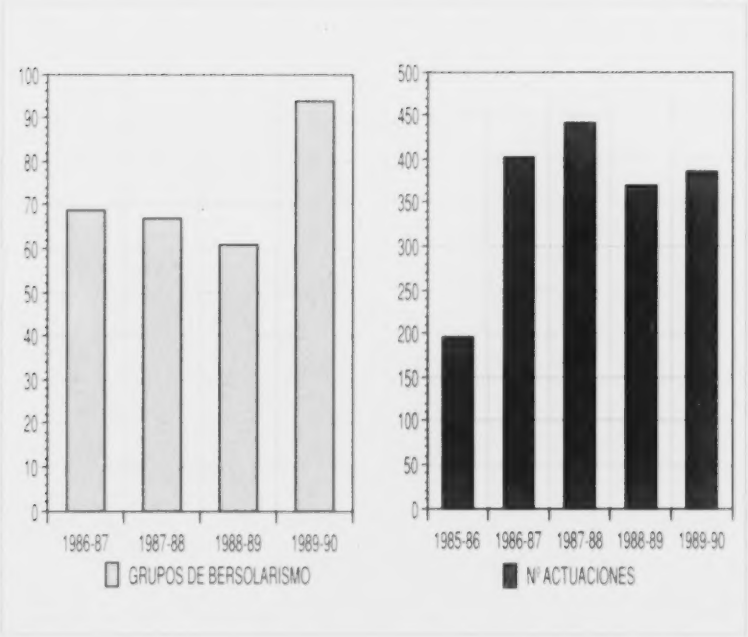


Figura nº 22: *Participación en la convocatoria de bersolarismo escolar, por cursos.*

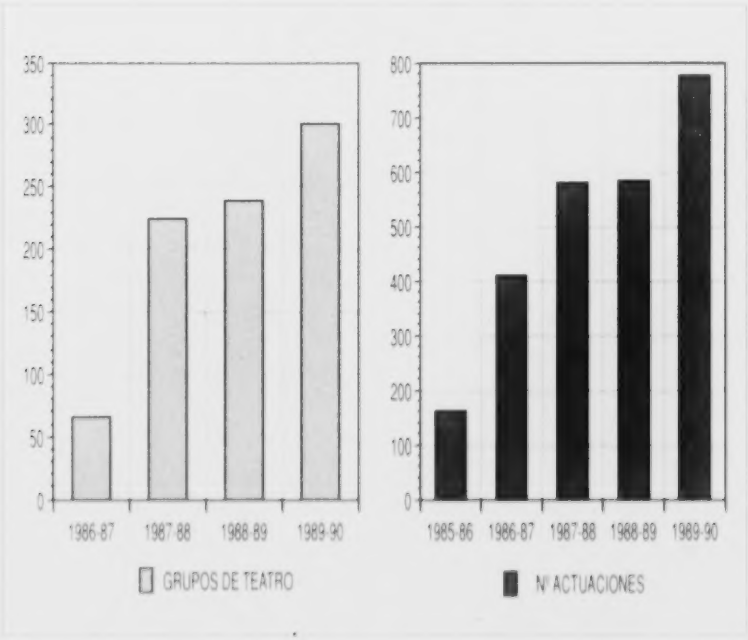


Figura nº 23: *Participación en la convocatoria de teatro escolar, por cursos.*

Ciñéndonos al Bersolarismo, debe remarcarse que no se toma esta actividad en su sentido estricto; es decir, no se subvenciona únicamente el berso improvisado. Antes bien, se da cabida en la convocatoria a diversas modalidades relacionadas con el mismo, tales como los «bertso-paperak», bersos memorizados, bersos tradicionales, cuentos, sucedidos etc.

Para el curso 1990-91 se ha publicado, adicionalmente, una convocatoria similar a las mencionadas, dirigida a actividades de canto.

En lo concerniente a materiales y publicaciones, se habían producido ya y, afortunadamente, se siguen produciendo por parte de quienes se encuentran inmersos en actividades de bersolarismo diversos textos, materiales complementarios, recopilaciones, cassetes etc.. Hasta el momento tal producción se viene efectuando principalmente a iniciativa y con la colaboración de la Confederación de Ikastolas, la Asociación de Profesores de las mismas y otras Instituciones.

Por lo que respecta a los materiales promovidos por NOLEGA, viendo que el campo del bersolarismo estaba razonablemente cubierto, se ha pretendido responder, en la medida de lo posible, a las necesidades del teatro escolar, centrándose sobre todo en el área de los guiones. Para ello se han utilizado tres vías:

- Se ha procedido a la compra de lotes de libros de teatro euskériko publicados hasta la fecha y actualmente localizables, poniéndolos a disposición de los centros interesados en los Centros de Orientación Pedagógica (COP).

- Dado que es requisito imprescindible, para poder participar en la convocatoria de teatro escolar, el envío de los guiones a representar, se ha venido acumulando en el Servicio de Euskera del Dpto. un gran número de guiones a lo largo de estos cinco años. En 1988, y a modo de muestra de lo recopilado durante los tres primeros años, se publicó, tras una labor de selección, el libro titulado *Eskola Antzerkia* (Teatro Escolar). El segundo volumen, resultado de los recibidos con posterioridad, se encuentra en fase de elaboración.

- Los guiones (aproximadamente 240) que entonces no fueron seleccionados para la publicación también se han puesto posteriormente a disposición de los centros en los COP, cada uno de ellos acompañado de una ficha-resumen.

Siguiendo con el Teatro Escolar, también se ha pretendido responder a la demanda de preparación específica por parte de los profesores, habiéndose organizado hasta el momento 6 cursillos en los que han participado alrededor de 90 enseñantes. Estos cursillos han sido valorados positivamente por los participantes.

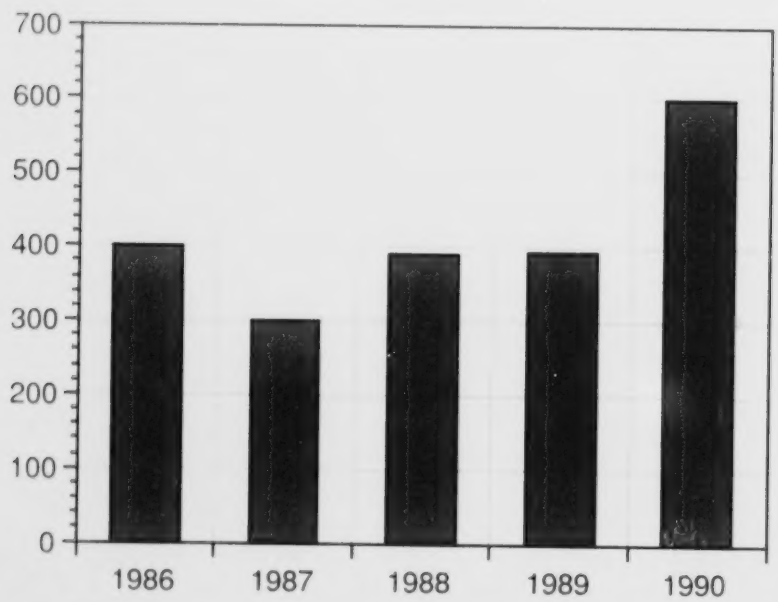
II.5.1.3. Concurso literario Urruzuno

Destinado a alumnos que cursan estudios de Enseñanzas Medias, se ha convertido, en el período que comprende los cinco últimos años, en un instrumento

valioso y realmente motivador de las capacidades de escritura y creación literaria en euskera de los mismos. La participación ha experimentado un notable ascenso, pasando de los 300 trabajos presentados el primer año a los 600 del año 90, cifras que, además, no tienen en cuenta los trabajos que han quedado relegados en la fase de preselección que se realiza en los propios centros. Los 20 jóvenes que anualmente resultan ganadores del concurso reciben como premio una placa conmemorativa, un viaje de 10 dias por Europa y 25.000 ptas. para gastos propios. Por último, se publican anualmente todos los trabajos premiados.

Las cinco recopilaciones publicadas hasta el momento son el mejor exponente del nivel y la calidad que ha alcanzado el concurso.

La siguiente figura ofrece, finalmente, una representación gráfica de dicha evolución.



* *En 1986 los alumnos enviaron sus trabajos a propia iniciativa. En 1987 y años siguientes se ha solicitado a los centros correspondientes una previa labor de selección.*

Figura nº 24

II.5.1.4. Rotulación de los centros públicos

En 1985 se adoptó la decisión de proceder a la rotulación bilingüe de los centros públicos, teniendo en cuenta la importancia que tiene a la hora de favo-

recer la creación de un ambiente euskaldun. Se optó por iniciar la labor en la rotulación interior, debido a que su presencia visual hacía prever un mayor influjo sobre dicho ambiente. Durante los años 1985, 1986 y 1987 se señalizaron interiormente la práctica totalidad de los centros públicos de EGB y alrededor de la mitad de los de EEMM, colocándose en total unos 35.000 rótulos, con una inversión de 68 millones de ptas.

Fruto de esta labor, se publicó el *Manual de Rotulación Interior de los Centros Públicos de la C.A. Vasca*; contiene un anexo que recoge la relación de los rótulos de uso más común, que puede resultar favorecedor de la normalización del euskera también en este campo.

Para dar cumplido fin a la labor emprendida resta finalizar la rotulación interior, encarar la exterior y, sobre todo, hallar las vías para que este tema quede integrado en todos los proyectos, sean de nueva construcción, de reforma o de ampliación de centros escolares, tanto económicamente como en su forma de aplicación.

II.5.1.5. Agenda de trabajo en euskera

En 1985 se inició por parte de NOLEGA la incentivación de la producción de agendas de trabajo en euskera, con el fin de proceder a su distribución entre los directores de los centros y en la Administración educativa. Con posterioridad, se ha logrado hacer frente a dicha distribución utilizando vías de índole muy diversa; pero no se ha cumplido el objetivo inicial de que dicho producto se introduzca en las vías de comercialización normal y se encuentre anualmente a disposición del eventual comprador.

II.5.1.6. Posibles proyectos a realizar

La euskaldunización del ámbito escolar abarca de por sí un campo de actuación tan amplio y abierto que difícilmente puede limitarse a la gestión administrativa de las actividades arriba reseñadas; es preciso, antes bien, impulsar nuevos proyectos y experiencias, si no se quiere quedar estancado y falto de horizontes.

Es en ese sentido que, a título de ejemplo, se plantean los proyectos que se citan a continuación; su objetivo es ofrecer a los centros educativos de la Comunidad Autónoma Vasca actividades y opciones cada vez más abundantes y variadas, ya que no parece lógico que todos ellos deban tender hacia unos mismos esquemas. Unos optarán por el teatro, otros por el bersolarismo y no faltará quien abarque ambas actividades y otras muchas. Es labor de esta unidad ampliar en lo posible el terreno de las oportunidades y las opciones, en tanto en cuanto sirvan de impulso hacia el objetivo reiteradamente indicado.

II.5.1.6.1. Intercambios entre Centros Escolares (IKABIL)

Estos intercambios se plantean a la manera de los «jumelage» que se están prodigando, con frecuencia cada vez mayor, entre municipios; pero no sólo de

manera simbólica o como actividad que se limita a una visita anual, sino como actividad que persigue unos resultados prácticos y concretos.

Consistiría, en un primer diseño, en vincular centros cuyos alumnos proceden de entornos principalmente castellanoparlantes con otros cuyo alumnado proceda de ámbitos mayoritariamente vascoparlantes, de modo que los primeros disfruten de parte de sus vacaciones en los domicilios de los segundos, y viceversa. El intercambio podría extenderse también al período lectivo, llegándose a intercambios entre clases enteras, incluido el/los profesores.Las opciones vacacionales podrían ser de 5/7 días en Semana Santa y Navidad, o de 15/30 días en verano.

El proyecto se pondría en marcha por medio de una convocatoria de ayudas a la que tendrían que acogerse pares de centros escolares. Las ayudas se encaminarían a subvencionar los gastos de viaje y seguros, gestionando a la par su seguimiento y su evaluación .

II.5.1.6.2. Actividades extraescolares (EKE)

Se incluyen en este apartado actividades de muy diversa índole que se llevan a cabo con el propósito concreto de reforzar el euskera fuera del ámbito extrictamente académico. Entre ellas son muy frecuentes las salidas a modo de internado a otras localidades. Se están generando modelos de programación para esas estancias en torno a los Centros de Afianzamiento Idiomático, pero resulta evidente que la fuerte demanda de ayudas para este tipo de actividades no se encuentra suficientemente atendida.

Aparte de estas estancias cobraría especial relevancia el mundo de los deportes, que tienen un espacio cada vez más amplio en la mayoría de los centros, si se lograra incardinar en los mismos el uso normalizado del euskera. Es fundamental ir introduciendo en este campo monitores y profesores euskaldunes.

También en este terreno se plantea encauzar las ayudas por medio de una convocatoria pública.

II.5.1.6.3. Otros proyectos

Se han previsto, además, otra serie de proyectos que se citan a continuación:

- Album del País Vasco.
- Concurso de Periódicos/Revistas Escolares.
- Revista de los Padres de Alumnos.
- Concurso de Radio Escolar.
- Concurso de Vídeos.
- Concurso de Comics.

Todas estas actividades y experiencias no tendrían mayor sentido si se abordan de forma individual y aislada. Entre todas forman un conglomerado que

complementa los avances hacia el objetivo inicialmente manifestado de normalización del euskera. No conviene olvidar que, en el proceso de aprendizaje del euskera, diversos factores que conforman lo que se ha convenido en denominar «ámbito escolar» cobran tanta relevancia como el aspecto académico, si no se quiere dejar de lado el objetivo del uso del euskera. Se ha tratado, por otra parte, de conocer los esfuerzos que se han llevado y se están llevando a cabo en diversos centros. Para ello, durante el curso 1989-90, técnicos del Dpto. se han puesto en contacto con diversos centros que han materializado algún plan en este sentido y han mantenido entrevistas personales con sus impulsores, con el objeto de recoger sus experiencias y aprender de ellas. La información recopilada se halla actualmente en fase de elaboración, con vistas a su posible publicación.

II.5.2. Euskaldunización de la administración educativa

Es obvio que los esfuerzos y avances que se constatan en el proceso de euskaldunización del sistema educativo difícilmente podrán consolidarse si no se afronta paralelamente la adecuación de la propia Administración educativa al marco de convivencia bilingüe.

Los primeros pasos en este campo se dieron en 1984, con un estudio de la situación idiomática del personal del Dpto. Dicha situación diferia considerablemente, según pudo observarse, de unas a otras unidades. Así, mientras en la Sede Central de Lakua el 75% del personal era euskaldun (en muy diferentes niveles, eso sí), su proporción rondaba el 50% en la Delegación de Gipuzkoa, el 25% en la de Bizkaia y no alcanzaba el 10% en la de Alava.

Se estimaba en aquel entonces que dichas cifras no eran particularmente desalentadoras, sobre todo al compararlas con otras instancias de la administración. De cualquier forma, ese estudio patentizó adicionalmente que el citado nivel de conocimiento no se correspondía con su nivel de uso: que la lengua de trabajo dominante, aun entre esos euskaldunes, era el castellano.

Por otra parte, a pesar de que el sistema educativo se iba euskaldunizando con rapidez, no existía un hábito enraizado de relacionarse en euskera con la administración. La demanda en este sentido era muy escasa: según mostró un estudio del registro de entrada, eran muy pocos los documentos que llegaban al Dpto. en euskera. Tampoco esto, obviamente, favorecía en demasía la progresiva euskaldunización de la administración educativa.

Los esfuerzos encaminados a responder a esta problemática no parecían estar debidamente orientados: parecía prevalecer la idea de que los impedimentos se subsanarían a medida que quienes desconociesen el euskera lo aprendieran. La vía para conseguirlo era, según esta opinión, elaborar programas de aprendizaje y, posteriormente, impartir al personal las clases correspondientes . Sin embargo, esa vía no respondía al problema de fondo. ¿Qué sentido tenía que los castellanoparlantes aprendiesen el euskera si los vascoparlantes se desenvolvían principalmente en castellano?

Parece que el primer paso debía enfocarse, antes bien, hacia el logro más «natural»: Conseguir que los vascoparlantes fuesen gradualmente utilizando en

mayor medida el euskera en su trabajo. Para ello, tan importante era la elaboración de programas de aprendizaje apropiados como la creación de las condiciones adecuadas para que su conocimiento pudiese materializarse en el uso real.

Como primer intento de establecer las normas básicas de uso del euskera, El Dpto. de Educación aprobó unas normas que especificaban cómo se iba a materializar la labor administrativa escrita a partir de septiembre de 1985. Dichas normas se difundieron a través de la correspondiente Comunicación del Consejero de 24 de julio dirigida a las Delegaciones y a todos los Centros Escolares.

La normativa pivotaba sobre dos bases. Por una parte se establecía que, en aplicación de las disposiciones normativas vigentes, todos los documentos deberían redactarse en forma bilingüe, concediendo prioridad al tratamiento idiomático de los documentos de mayor difusión; y, por otra,se definían con mayor precisión criterios relativos a las relaciones con algunos centros (ikastolas, centros de modelo D o modelos D y B ...) considerados interlocutores naturales en euskera.

Estas disposiciones podían, obviamente, materializarse de forma diversa. Se estimaba posible, por ejemplo, dar cumplimiento a dicha normativa llevando a cabo toda la labor administrativa en castellano y procediendo a su posterior traducción, tal como aún hoy en día se realiza en tantas unidades administrativas donde, en mayor o menor medida, se cumplen las disposiciones relativas a la información bilingüe. Pero no se optó por esa vía. Se consideró más adecuada y productiva, a largo plazo, la asunción por parte de los trabajadores de la administración de sus propias labores en euskera, recibiendo para ello las ayudas que precisasen.

En este sentido, en diciembre de 1985 se aprobó un plan de euskaldunización trianual para la Sede Central del Dpto. de Educación, tomando como base el informe denominado HUISALE. Los objetivos principales de dicho plan se resumen de la siguiente manera:

a) Capacitar y preparar al personal del Dpto. de Educación para responder a los requerimientos de capacitación idiomática que lógicamente conlleva la inserción profesional en una Comunidad Autónoma de doble oficialidad de lengua. Dicha capacitación se concretaba en dos puntos:

   - capacitación de los cargos y trabajadores euskaldunes del Dpto. para que pudiesen llevar a cabo su labor administrativa en euskera con la mayor normalidad posible.

   - conseguir que el resto de los miembros del Dpto. adquiriesen un nivel suficiente de euskera, de forma que no supusieran un obstáculo continuo a la labor administrativa (compresión oral y lectora) desempeñada en euskera.

b) Aplicación y materialización de dicha capacitación y adiestramiento por parte del Dpto. en la labor administrativa cotidiana.

El plan debía, por tanto, atender y dar respuesta a dos campos: por una parte al de la capacitación; por otro, al del uso.

En cuanto al primero, una vez especificados los niveles concretos de euskera a que debía acceder cada uno de los miembros del Dpto. en el plazo de tres años, quedó en manos de los planes de euskaldunización-alfabetización del Instituto Vasco de la Administración Pública. Para hacer frente al segundo se puso en marcha el plan de Capacitación dentro del ámbito laboral, luego denominado ALET, en colaboración con el IVAP.

Para ello, a comienzos del año 1986 fueron contratados cinco «trebatzailes», cuyos cometidos principales eran los siguientes:

- responsabilizarse del quehacer lingüístico de una unidad administrativa, y elaborar un plan personalizado para cada uno de sus miembros.

- prestar ayuda al personal euskaldun para que fuese desempeñando su labor administrativa también en euskera, empezando por las tareas más sencillas o rutinarias y encaminándolo progresivamente hacia la realización de tareas más complicadas sin ayuda.

- proponer al personal que se hallaba en vías de euskaldunización labores sencillas adecuadas a su nivel, y prestarle ayuda en su realización.

- animar a quienes aún no se habían integrado en dichas vías a que lo hiciesen en próximos cursillos, o a seguir avanzando en las mismas a los ya iniciados.

- llevar a cabo una labor de dinamización del uso oral del euskera.

- efectuar el seguimiento de la capacitación idiomática de la unidad, sobre todo en lo concerniente a su grado de cumplimiento de la normativa sobre la producción escrita, elaborando las correspondientes tablas cuantitativas.

El plan trianual estuvo en vigor durante los años 1986, 1987 y 1988. Del informe de evaluación realizado al final del período caben destacar, a modo de resumen, los siguientes puntos:

- las unidades y el personal que aceptó y se sirvió del plan de Capacitación realizaron unos avances importantes, tanto en lo que se refiere a su capacitación (fueron muchos los miembros que, animados por el plan de adiestramiento, se integraron en las vías de euskaldunización y alfabetización) como en lo concerniente a su uso del euskera. Así, los avances de quienes se integraron en el plan fueron 2,4 veces superiores (índice de eficacia = 2,4) a los realizados por quienes habían quedado fuera del mismo, a tenor de las mediciones efectuadas al efecto.

- el plan tuvo también un efecto muy positivo en cuanto a la tasa de euskaldunidad de la producción escrita del Dpto. Aparte de conseguirse que el 100% de los escritos de difusión amplia fuesen bilingües, la presencia del euskera avanzó considerablemente en los de difusión media y reducida. Dicho brevemente, en el plazo de tres años se logró que el

porcentaje de escritos de difusión reducida que inicialmente se redactaba únicamente en castellano en un 80% se redujese para el final del período trianual a un 40%, manteniendo el nivel de producción redactada únicamente en euskera. Es preciso señalar, no obstante, que dicha producción en euskera, que rondaba el 20%, quedaba muy por encima del porcentaje registrado en los escritos recibidos en el Dpto. desde el exterior, que en el mismo período ascendió de la práctica nulidad a un 12%.

- también tuvo el plan de adiestramiento un efecto positivo en el ambiente euskaldun y en el uso oral del euskera del Dpto., aunque es preciso reconocer que los resultados no fueron tan halagüeños y, sobre todo, de tan fácil medición como en el tema de la producción escrita.

- se llevó a cabo, así mismo, un primer intento de seguimiento lingüístico sistemático e individualizado del personal, produciéndose como resultado el material denominado ALEJ (Seguimiento del Euskera del Personal de la Administración).

- de todos modos, se encontraron graves dificultades durante esos tres años: cambios frecuentes de trebatzailes, personal afectado y cargos, seguimiento escaso por parte de estos últimos y falta de respuesta al plan por parte de algunos trabajadores.

Con posterioridad a la puesta en marcha del citado plan trianual, la Ley de Normalización del Uso del Euskera ha sido desarrollada en varias ocasiones, desde el Decreto 250/1986 para normalizar el uso del euskera en las Administraciones Públicas de la Comunidad Autónoma Vasca hasta la aplicación de los perfiles lingüísticos (Decretos 224/1989 y 112/1990)

Dado que no se ha practicado hasta el momento ninguna otra vía para la consecución de los objetivos que se fijan en las citadas disposiciones legales en cuanto al uso del euskera, y teniendo en cuenta sobre todo los resultados obtenidos por el primer plan trianual, se procedió a redactar un plan para un nuevo período de tres años. Las propuestas iban encaminadas en el mismo sentido que las del primer plan, con un intento de subsanar los errores detectados en aquél. Se especificaban en el mismo tanto los objetivos de aprendizaje individualizados como las horas de dedicación personalizadas, tomándose como base la distribución natural de las distintas unidades del Dpto. Se trataban de manera concreta las labores de adiestramiento y asesoramiento, así como el tratamiento del tema de las traducciones, estableciéndose los recursos materiales y humanos precisos para su aplicación y seguimiento.

Esta propuesta realizada en 1989 no contó, sin embargo, con la aceptación y el respaldo que obtuvo el de 1985 y con posterioridad, el grupo de trebatzailes se ha disuelto esparciéndose por los diversos Dptos. del Gobierno Vasco y no se observan, por el momento, vías de desarrollo.

III.1. NORMALIZACION DEL STATUS JURIDICO DE LAS IKASTOLAS: INICIATIVAS DESPLEGADAS HASTA EL PRESENTE

La creación de las ikastolas se remonta, puestos a identificar antecedentes directos, a la sociedad vasca de comienzos del presente siglo. La configuración legal más definida y regulada en aquella época corresponde a Euzko Ikastolen Batza (1932-1937, 1940).

La actual red de ikastolas tiene, no obstante, una génesis más próxima: su revitalización data de fechas cercanas a 1960. El crecimiento y consolidación de dichos centros, durante los últimos 15 ó 20 años del anterior régimen, se fraguó en medio de dificultades de cobertura tanto en su status legal como en su financiación. Las ikastolas constituían en dicho período, salvedad hecha de muy escasas excepciones en las redes pública y privada, los únicos centros que afrontaban de forma decidida la enseñanza en euskera o en modalidad bilingüe.

Con la creación y consolidación de las nuevas instituciones públicas se acometió, a la par que se expandía la enseñanza bilingüe a la generalidad de centros educativos, la normalización del status jurídico de las ikastolas en términos de centro público. A continuación se ofrece una breve reseña de los principales pasos dados en tal dirección.

III.1.1. Primeras medidas en el período preautonómico

El Consejo General Vasco aprobó el 15 de octubre de 1979 (B.O.C.G.V., 24-1-1980) la normativa relativa a las ikastolas de titularidad oficial. Dicha normativa otorgaba a las ikastolas un tratamiento de centro público, en lo referente al capítulo de subvenciones.

III.1.2. Acuerdo entre el MEC y el DEUI

El Ministro de Educación y Ciencia y el Consejero de Educación, Universidades e Investigación firmaron el 4 de octubre de 1980 un convenio por el que se concedieron ayudas a las ikastolas que aceptaron la normativa de titularidad oficial. Fruto de estas dos medidas fueron, entre otras, las convocatorias oficiales que a partir de entonces se establecieron para la contratación de nuevos profesores

de ikastolas y las convocatorias específicas efectuadas para el saneamiento financiero de tales centros.

III.1.3. Creación de EIKE

El Parlamento Vasco aprobó la Ley 15/1983, de 27 de julio (BOPV, 6-VIII-1983), por la que se creaba el ente «Euskal Ikastolen Erakundea-Instituto Vasco de Ikastolas» y se aprobaba el Régimen Jurídico de dichos centros.

Esta Ley fue recurrida. Y, si bien la sentencia posteriormente dictada ha reconocido la legalidad de una parte sustancial de la misma, el EIKE no se ha llevado a la práctica.

III.1.4. Acuerdo de 1987

El Departamento de Educación, Universidades e Investigación y las Federaciones de Ikastolas de Alava, Bizkaia y Gipuzkoa firmaron un acuerdo el 18 de diciembre de 1987. Dicho acuerdo establecía la intención de hacer confluir a los centros públicos y a las ikastolas que así lo desearan a una Escuela Pública Vasca: según este acuerdo el Proyecto de Ley de la Escuela Pública Vasca debía precisar el procedimiento de publificación de las ikastolas. El acuerdo establecía, además, que en el interin se concedería a las ikastolas un tratamiento económico-financiero específico.

III.1.5. Ley para la confluencia de las ikastolas y los centros públicos

Por ley 10/1988, de 29 de junio (BOPV, 6-VIII-1988), con vistas a comenzar a materializar los objetivos fijados en el acuerdo anteriormente indicado y como medida transitoria hasta la aprobación por el Parlamento Vasco de la Ley de la Escuela Pública Vasca, se facultó al Departamento de Educación, Universidades e Investigación para establecer convenios específicos con cada una de las ikastolas. Estos convenios con las ikastolas que deseen ser públicas ofrecen dos vías alternativas en lo que respecta a la cesión o transmisión patrimonial. Para aquellas ikastolas que deseen efectuar directamente dicha cesión o transmisión tales convenios pretenden, en concreto, definir las condiciones relativas al edificio escolar y a sus instalaciones. Se especifica, adicionalmente, la vinculación de los ayuntamientos de los municipios correspondientes.

III.2. COORDINADORES DE EUSKERA

Al comenzar a adaptarse el sistema educativo de la Comunidad Autónoma Vasca, hasta entonces casi exclusivamente monolingüe, a un marco de convivencia bilingüe empezaron a evidenciarse, en torno a 1980, numerosos problemas en buena parte de los centros escolares. Si bien el problema inicial se centró en la cuestión de la escasez o carencia de profesorado euskaldun las dificultades no cesaron con la provisión de los centros afectados con el personal bilingüe preciso: en cierta medida, antes bien, la puesta en marcha de la nueva enseñanza bilingüe creaba problemas e inquietudes adicionales. Para la docencia según el modelo D existía al menos, en mayor o menor medida, un precedente próximo: los profesores y andereños de las ikastolas, con su experiencia de 5, 10 ó 20 años. Se carecía, por el contrario, de análoga tradición para el funcionamiento en líneas de modelos A y, sobre todo, B.

De ahí que, al iniciar la generalización de los modelos de enseñanza bilingüe a todas las redes escolares, se hiciera patente la necesidad de orientar dicha aplicación generalizada, ofrecer asesoramiento técnico y dotarla de material auxiliar. Estos fueron, concretamente, los motivos que impulsaron la creación de los coordinadores de euskera.

El Departamento de Educación, Universidades e Investigación comenzó a dar respuesta directa a dicha necesidad estructural durante el curso 1980-81: fue entonces, concretamente, cuando nombró los primeros dos responsables de este área. Centrando su actuación en la comarca de Durango dichos dos responsables comenzaron a ofrecer ayuda técnica a los profesores de euskera (especialmente en lo referente al tratamiento a dar a los alumnos de modelos A y B de procedencia familiar euskaldun).

Durante el curso 1981-82 se extendió este servicio de orientación a toda la Comunidad Autónoma: el propio Departamento nombró tres técnicos en Gipuzkoa (San Sebastián), con el cometido de auxiliar a los profesores euskaldunes de modelos A y B (incluyéndose en dicho quehacer, desde el comienzo, la creación de material); paralelamente nombró otros tres técnicos en Alava, con similares cometidos. La Diputación Foral de Alava creó en dicho curso, adicionalmente, un equipo de cinco personas para ofrecer asesoramiento técnico a las ikastolas de su titularidad. El funcionamiento de estos coordinadores de euskera se prolongó, básicamente en los mismos términos, hasta el curso 1983-84. Por orden de 26 de abril de 1984 el Departamento de Educación, Universidades e Investigación reguló con cierta precisión dicho colectivo, dándole al equipo en su totalidad una amplitud de más de 20 miembros. Es ésta la Orden que con mayor concreción define la composición y quehaceres de los coordinadores de euskera. Así,

a) cometido de los coordinadores de euskera: auxiliar a la inspección técnica de EGB en lo referente a la extensión de los modelos de enseñanza bilingüe, a su seguimiento y valoración; elaborar programas específicos de aprendizaje, y materiales adecuados al efecto; ayudar a los departamentos de euskera y grupos de profesores de los diversos centros; dar adecuada difusión a los logros de los profesores en este área; organizar y canalizar las reuniones de trabajo de los profesores euskaldunes;

proponer vías de perfeccionamiento de los mismos e impulsar vías de innovación en el campo de la enseñanza en euskera.

b) Ubicación: El Departamento procedió, por Orden dictada en fecha ulterior, a ubicar los coordinadores de euskera en los CAR creados en dicha Orden. La consecuencia más significativa de esta disposición normativa fue que, en adelante, los coordinadores se distribuyeron más en base a un criterio comarcal que a una segmentación por modelos.

c) Situación administrativa: las plazas de coordinadores de euskera se dirigieron a profesores de Preescolar y EGB que, además de poseer el certificado EGA, dispusieran de un determinado nivel de experiencia. Esto se canalizó a través de adscripciones de carácter comarcal con una duración contractual mínima de tres años.

De parecida época es, por otro lado, la creación y provisión, en las tres Delegaciones Territoriales, de sendas plazas de técnico de subprograma de euskera. La descripción y aplicación de tales puestos técnicos incluyó una función de cohesión y enlace de los coordinadores de euskera del Territorio correspondiente.

La transformación de los antiguos CAR en los actuales COP ha preservado la vigencia de estas plazas de coordinador de euskera.

IV. DIEZ AÑOS DE ENSEÑANZA BILINGÜE: ALGUNAS REFLEXIONES

DIEZ AÑOS

La escolaridad vasca ha experimentado durante estos últimos diez años, entre otras numerosas innovaciones, un cambio de innegable entidad: de una situación previa en la que sólo las ikastolas impartían una enseñanza en y del euskera se ha pasado a otra en la que los centros públicos y privados ofrecen igualmente, en extensión e intensidad creciente, una enseñanza bilingüe.

Esta remodelación, operada en un lapso de tiempo relativamente breve, ha distado de ser tarea fácil; ha precisado, antes bien, la conjunción de múltiples recursos y, muy particularmente, la activa colaboración de diferentes colectivos humanos. Así, y a la par que se arbitraban las oportunas disposiciones normativas, el profesorado en general ha afrontado su capacitación idiomática para adecuarse a las nuevas necesidades: aprendiendo euskera, alfabetizándose, cultivando la terminología técnica o, cuando menos, adaptándose a la nueva situación pedagógica. Adicionalmente, instancias tales como inspección técnica y coordinadores de euskera, personal de la Administración educativa, autores y editores de material escolar y un largo etcétera han demostrado su buena disposición y ejercido una acción positiva, posibilitando la puesta en marcha y consolidación de dicho proceso.

Operar procesos de transformación en un sistema de las dimensiones propias del mundo educativo, y hacerlo en un período corto, es de por sí tarea complicada: precisa remover obstáculos de muy diversa índole, superando las inevitables resistencias al cambio. No es menos cierto, sin embargo, que dicho proceso de adecuación del sistema educativo a un marco de convivencia bilingüe cuenta, además del nuevo status jurídico del euskera, con una apoyatura decisiva: se trata de la voluntad de euskaldunización de la propia sociedad. Esa voluntad se viene proyectando, principalmente, en la siguiente generación: los padres desean que sus hijos sepan hablar euskera. Esta demanda generalizada constituye de hecho uno de los pilares en que más firmemente se viene apoyando la implantación gradual del euskera en el sistema educativo.

El reto que todo ello ha conllevado desde su inicial andadura es manifiesto. Y a dar cumplida respuesta al mismo se han orientado, en consecuencia, las medidas de la Administración: se priorizó así, en una primera fase, garantizar al menos la impartición de clases de euskera a la totalidad de alumnos de la Comunidad

Autónoma. Posteriormente se ha podido hacer un mayor énfasis en la intensificación y en la calidad de la enseñanza bilingüe. El profesorado euskaldun, que en aquellos momentos era mayoritariamente joven y con escasa experiencia glotodidáctica, ha ido a su vez afianzándose y adquiriendo esa experiencia de la que entonces en buena medida carecía. Se ha observado, así, que es posible obtener buenos resultados a través de una enseñanza bilingüe; también se ha comprobado que ello exige un adecuado despliegue de medios y recursos, materiales y humanos, con un esfuerzo profesional continuado de todos los estamentos involucrados en la educación.

Las preocupaciones e inquietudes que generaba hace diez años el camino recién emprendido no son, a decir verdad, excesivamente diferentes en la actualidad; sí han sufrido, con todo, un cambio y una evolución sensibles. Así, ciertas preocupaciones de aquel entonces han perdido intensidad y, en ocasiones, vigencia. En contrapartida, la perspectiva actual ha evidenciado nuevos problemas o, más frecuentemente, ha remarcado el carácter relevante de algunos anteriores, inicialmente preteridos por razones de prioridad operativa.

Entre los motivos de preocupación actual podría mencionarse, por ejemplo, la innegable influencia que el escaso peso específico del euskera en la sociedad ejerce en la tarea de normalización lingüística del ámbito educativo. El esfuerzo de euskaldunización realizado por la escuela durante estos años no siempre encuentra adecuado correlato en la posterior inserción laboral, en la oferta cultural o, simplemente, en la calle. Los medios de que dispone la comunidad de lengua vasca (medios de comunicación en euskera, rotulación pública,...) son, en no pocas ocasiones, pequeñas «islas» en medio del océano erdaldun. A pesar de que *saber euskera* parece estar hoy mejor visto y puede reportar, en ciertos contextos, mayores beneficios que antaño, *utilizar el castellano* sigue siendo más provechoso. Dicha situación sociolingüística tiene, como es lógico, su reflejo en el ámbito educativo, donde el castellano desplaza al euskera en aspectos cruciales de la escolaridad: en particular en las relaciones entre los alumnos, elemento éste sustancial del proceso de socialización de las nuevas generaciones y predictor no desdeñable de su futuro comportamiento lingüístico. En las relaciones de camaradería el castellano parece ofrecer, incluso a alumnos de líneas de modelo D, una mayor disposición para contar chistes, improvisar bromas, utilizar palabras de moda, frases hechas, hablar en argot etc. Resulta difícil prescindir de esas opciones que comporta el castellano, particularmente para los jóvenes, puesto que esos recursos ofrecen la posibilidad de sentirse más integrados en diferentes entornos y situaciones.

La debilidad del euskera es todavía más patente entre los alumnos que lo estudian como segunda lengua y que, por añadidura, residen generalmente en entornos castellanófonos. Su comportamiento como euskaldunes tiende a ser «pasivo»: alcanzan por lo común suficiente desarrollo de la comprensión (oral o escrita), pero su expresión se vehicula principalmente a través del castellano. Este fenómeno no es, con todo, particularmente extraño: idéntico hecho se viene constantando, efectivamente, en otras experiencias educativas bilingües realizadas en distintas partes del mundo.

Resulta más preocupante la extensión de este fenómeno a los alumnos de procedencia familiar euskaldun. Valdría la pena intentar una exploración sociolin-

güística sobre las causas que provocan la citada tendencia. Por ejemplo, el uso preponderante del castellano por parte de algunos compañeros parece tener un gran eco entre dichos alumnos. Los hábitos lingüísticos de los alumnos pueden sufrir una rápida transformación: dicho cambio puede producirse incluso en el breve lapso de un curso académico, ante la mirada desmoralizada del profesor. El problema es grave: en unas condiciones teóricamente favorables al euskera, las relaciones de los futuros ciudadanos «vascoparlantes» se están construyendo a menudo en castellano. De no mediar otros factores decisivos, estas nuevas generaciones, a pesar de haberse escolarizado en euskera, dejarán, en no pocos casos, de aportar la imprescindible continuidad intergeneracional a la comunidad de lengua vasca. Es un hecho constatable que contingentes significativos de alumnos, por primera vez escolarizados íntegra o sustancialmente en euskera, están finalizando sus estudios e integrándose en la sociedad sin que en sus respectivas poblaciones se observe una recuperación palpable de la lengua vasca. Mientras ancianos y niños parecen desenvolverse a gusto en euskera, las capas más activas de la sociedad funcionan en castellano, a pesar de la incorparacion de esos jóvenes que parecen prescindir de la lengua de su infancia.

Encontrar solución a estos problemas no puede recaer exclusiva ni, tal vez, principalmente en la escuela. Parece no obstante conveniente e incluso necesario buscar soluciones y hacer frente al problema también desde el ámbito educativo. No faltan, de hecho, casos de profesores y centros escolares que, aun hallándose en las peores condiciones para ello, han realizado un esfuerzo para encarar el problema. Se han ensayado, así, nuevas maneras de promover el uso del euskera en los diversos contextos de interacción de los alumnos, organizando actividades extraescolares, disponiendo internados para el afianzamiento del idioma etc. Todo ello en torno a un eje fundamental: convertir el euskera en la lengua habitual de relación entre los alumnos. La conformación de hábitos colectivos y normas compartidas de conducta tendentes a favorecer que los jóvenes euskaldunes vivan en euskera no deja de ser un objetivo importante de la escuela vasca.

Así como se ha avanzado de forma notable en temas como los programas de inmersión o el proceso de adquisición de segundas lenguas, se requiere igualmente ampliar nuestro conocimiento en torno a los mecanismos que regulan el comportamiento idiomático de la población escolar y desarrollar, en su aplicación, nuevas experiencias en el campo del uso del euskera. Muchos profesores se hallan desmoralizados ante este problema, cansados de preocuparse por ello y no encontrar soluciones, defraudados ante la falta de resultados: el tema se está convirtiendo en tabú. Métodos tradicionales como amonestaciones, apelación a la voluntad, intentos de persuasión etc. se han revelado ineficaces. Pretender incidir en las actitudes del alumno suele resultar poco útil: sus actitudes en torno al euskera son ya positivas con anterioridad. Lo que en verdad hace falta es, por una lado, poner en marcha nuevos planes de actuación provistos de la continuidad, el seguimiento y la evaluación debidos. Por otro, es preciso dar al euskera un protagonismo real en las actividades tanto académicas como extra-académicas del centro, reservándole un lugar entre los objetivos básicos del mismo. Ello requiere en definitvia modificar, en mayor o menor medida, la actual configuración escolar del comportamiento lingüístico, tan marcadamente desfavorable al euskera en la mayoría de los casos.

Otra de las preocupaciones actuales es la capacitación del profesorado. Además de garantizar su adecuada preparación a nivel de contenidos y a nivel

pedagógico se hace necesario un esfuerzo serio y continuado para asegurar un buen dominio del euskera por su parte: máxime en un sistema de enseñanza que, en gran medida, cubre sus necesidades mediante el reciclaje de sus propios docentes. La competencia idiomática en euskera que alcanza el profesor es verdaderamente un elemento clave. Una sólida competencia del profesor es condición necesaria para que el euskera se afiance como lengua viva en el alumnado, dado que el entorno sociolingüístico es, en la mayoría de los casos, poco favorable a dicha lengua.

El trabajo a desarrollar no ha hecho más que comenzar. Al primer esfuerzo, ya realizado, habrá que añadir otros muchos, que quizá no aporten unos frutos tan brillantes como los iniciales. Es probable que el ritmo de crecimiento de la enseñanza en euskera decrezca; pero el principal desafío de cara al futuro se centra en remediar los defectos observados hasta el momento y tratar de mejorar la calidad de los resultados.

V.1. PUBLICACIONES DEL SERVICIO DE EUSKERA

V.1.1. Trabajos de Glotodidactiva

a) Enseñanza de lenguas:

- HIZKUNTZEN IRAKASKUNTZA: TOPIKOAK ETA METODOLOGIAK. *N. Gardner* (1).
- HIZKUNTZEN IRAKASKUNTZA: GRAMATIKA ARIKETAK. *J.A. Mujika* (2).
- HIZKUNTZEN IRAKASKUNTZA: MAILAKETA GRAMATIKALA. *I. Olaziregi* (3).
- HIZKUNTZEN IRAKASKUNTZA: ZENBAIT ARTIKULU (5).
- HIZKUNTZ JOLASAK. *M. Sainz - I. Olaziregi* (15).
- BAKARKA 1. EUSKERA A DISTANCIA. *J.A. Letamendia* (18).
- BAKARKA 2. EUSKERA A DISTANCIA. *J.A. Letamendia* (22).
- BAKARKA 3. EUSKERA A DISTANCIA. *J.A. Letamendia* (29).
- TREBATZEN. OHO.ko GOIKO ZIKLORAKO HIZKUNTZ ARIKETAK. *M. Sainz* (23).
- EUSKALKIZ EUSKALKI. *R.M. Pagola* (19).
- EUSKARAREN OINARRIZKO HIZTEGIA. MAIZTASUN ETA PRESTASUN AZTERKETA. *J.M. Etxebarria. J.A. Mujika* (31).
- OINARRIZKO HITZAK. EUSKARAZKO HITZ ERABILGARRIENAK. *I. Olaziregi* (34).

b) Guiones de vídeo/Guiñol/Música

- HAURRAK EUSKALDUNTZEN GIÑOLAREN BIDEZ I. *I.M. de Lezea-Kukubiltxo* (6).
- HAURRAK EUSKALDUNTZEN GIÑOLAREN BIDEZ II. *I.M. de Lezea* (9).
- ESKOLARAKO IPUINAK ETA TXOTXONGILOAK. *I.M. de Lezea* (14).
- IPUIN ZAHAR ETA BERRIAK. *L. Iriondo* (10).
- KONTU KONTARI. *L. Iriondo* (20).
- AMONAREN IPUINAK. *E. Genua* (12).
- IPUIN GEHIAGO. *A. Lertxundi - J. Lucas - Keinu - Maskarada* (13).
- JOLASEAN. *I. Urbieta* (11).
- MUSIKA HEZKUNTZA ESKOLAURREAN. *I. Urbieta* (21).

NOTA: Entre paréntesis se consigna el número de cada libro dentro de su serie.

***c) Certificado de Aptitud de Conocimiento del Euskera* (EGA)**

- EUSKALTZAINDIAK BATASUNERAKO ESKAINI DITUEN ERABAKIAK (8).
- EUSKARAREN GAITASUN AGIRIA. PROGRAMA (7).
- EGA. 1988-89ko AZTERKETAK (35).

d) Tests de lengua y evaluaciones

- EABHEM. EUSKARA-MAILA NEURTZEKO TESTA (modelo D Preescolar). *G. Ajuria - I. Ibarra - J. Sierra* (16).
- GALBAHE E1 HIZKUNTZ TESTA. (modelos B y D, 2º E.G.B.). *I. Olaziregi - J. Sierra* (26).
- GALBAHE E2 HIZKUNTZ TESTA. (modelos B y D, 5º E.G.B.). *I. Olaziregi - J. Sierra* (25).
- GALBAHE C1 y C2. TESTS DE LENGUA (2º y 5º de E.G.B.). *J. Sierra - I. Olaziregi* (27).
- ZORTZI-A HIZKUNTZ TESTA (modelo A, 8º E.G.B.). *I. Olaziregi - J. Sierra* (28).
- PIR-5 HIZKUNTZ TESTA (modelos B y D, Preescolar). *I. Olaziregi - I. Sierra* (30).
- EIFE 1. LA ENSEÑANZA DEL EUSKERA: INFLUENCIA DE LOS FACTORES (en euskera, español, francés e inglés). *J. Gabiña - R. Gorostidi - R. Irureta-goiena - I. Olaziregi - J. Sierra* (H.U.I.S.-H.P.I.N.).
- EIFE 2. LA ENSEÑANZA DEL EUSKERA: INFLUENCIA DE LOS FACTORES. *J. Sierra - I. Olaziregi* (33).
- EIFE 3. LA ENSEÑANZA DEL EUSKERA: INFLUENCIA DE LOS FACTORES. *J. Sierra - I. Olaziregi* (36).

V.1.2. Adecuación idiomática

- BIZKAIERAREN IDAZTARAUAK. DEKLINABIDEA ETA ADITZA. *A. Arejita - J.M. Irazola - J. Uriarte* (1).
- EUSKAL ADITZA: BIZKAIERA ETA BATUA. *J.M. Irazola* (2).
- BIZKAIERAZKO JOSKERA. *A. Arejita - J.M. Etxebarria - J.M. Irazola - J. Uriarte* (4).
- HEZKUNTZ ADMINISTRAZIOKO BEHIN-BEHINEKO HIZTEGIA. *I. Artola - J.M. Berasategi - G. Nazabal - I. Olaziregi* (3).

V.1.3. Trabajos de divulgación

a) Incentivación de material escolar (programa EIMA)

- IKASMATERIAL IDATZIEN BILDUMA 1990. *M.K. Kamino* (22).
- IKUS-ENTZUNEZKO IKASMATERIALEN BILDUMA 1990. *M. Usabiaga* (23).
- EIMA. EKINTZA-PLANA. AZALPEN BATERABILDUA 1986 (14).
- EIMA. LAGUNTZA-DEIALDIEN EMAITZAK 1980-85 (10).

b) Capacitación idiomática del profesorado (programa IRALE)

- IRALE. FOLLETO INFORMATIVO 1990-91 (21).

c) Desarrollo de la Ley de Normalización (programa NOLEGA)

- IKASTETXEEN BARNE-ERROTULAZIORAKO ESKULIBURUA. *I. Artola - J.M. Berasategi - I. Muruaga* (15).
- EUSKAL GIROTZE-EGONALDIETARAKO ESKULIBURUA. *R.M. Ardanza - I. Artola - J.M. Berasategi - L.M. Landaluze - A. Mujika - I. Muruaga* (16).
- ESKOLA-ANTZERKIA (18).
- URRUZUNO LITERATUR LEHIAKETA. LAN SARITUEN BILDUMA 1986, 1987, 1988, 1989, 1990.
- GOAZEN BARNETEGIRA (vídeo).
- EUSKAL GIROTZE BARNETEGIAK (vídeo).

d) Otros informes

- IRALE (folleto informativo en cuatro lenguas) (15).
- EGA (folleto informativo en cuatro lenguas) (6).
- LA LENGUA VASCA EN LA NORMATIVA ESCOLAR VIGENTE (20).
- 10 AÑOS DE ENSEÑANZA BILINGÜE (24).
- LA EVOLUCION DE LA ENSEÑANZA BILINGÜE (folleto) (25).

V.2. PROGRAMAS DE EUSKERA

El Departamento de Educación, Universidades e Investigación ha elaborado y publicado los objetivos, orientaciones y programas correspondientes a las diversas asignaturas y niveles educativos. Entre ellos se encuentran los programas y orientaciones referidos al euskera, publicados en los siguientes libros:

1 Objetivos educativos para el Preescolar y el Ciclo Inicial de EGB (1981).
3 Orientaciones de Preescolar (1981).
4 Orientaciones de Ciclo Inicial (1981).
5 Eskolaurreko Euskararen programakuntza. B eta D ereduak (1981).
6 Hasiera Zikloko Euskararen programakuntza. B eta D ereduak (1981).
7 Objetivos educativos del Ciclo Medio (1984).
9 Erdiko Zikloko orientabideak (1982).
11 Eskolaurreko Euskararen programakuntza (1982).
12 Erdiko Zikloko Euskararen programakuntza. B eredua (1982).
13 Erdiko Zikloko Euskararen programakuntza. D eredua (1982).
14 Euskal Hizkuntza eta Literatura BBB-n (1982).
16 Hasiera Zikloko Euskararen programakuntza. A eredua (1983).
17 Erdiko Zikloko Euskararen programakuntza. A eredua (1983).
18 Goiko Zikloko Euskararen programakuntza. D eredua (1983).
– Borrador de los objetivos del Ciclo Superior (documento de consulta).

V.3. RELACION DE ABREVIATURAS

La búsqueda de indicaciones claras y en lo posible simples a lo largo del libro (y especialmente en las representaciones tabulares, con evidente limitación de espacio) ha aconsejado el uso de abreviaciones y siglas de diverso género. En ocasiones se estima, además, que la sigla (no infrecuentemente euskérica) es más conocida que la expresión completa original.

De ahí que exista en el libro cierta profusión de tales abreviaturas o siglas. En atención al posible desconocimiento o duda de algunas de dichas significaciones por parte del lector, se ofrece la siguiente relación:

A	1: modelo de enseñanza bilingüe. 2: área de actuación editorial
A*	suma de los modelos A y X
ALEJ	seguimiento del nivel de euskera del personal de la Administración
ALET	plan de capacitación idiomática del personal de la Administración
ANTOBA	Comisión de organización
B	1: modelo de enseñanza bilingüe. 2. área de actuación editorial
BUP	bachillerato unificado polivalente
C	área de actuación editorial
CAR	centro de apoyo y recursos
CAV	Comunidad Autónoma Vasca
CI	ciclo inicial
CM	ciclo medio
CMU	centro de música
COP	centro de orientación pedagógica
COU	curso de orientación universitaria
CP	centro público
CPr	centro privado
CS	ciclo superior
D	1: modelo de enseñanza bilingüe. 2: área de actuación editorial
EEM	experiencias en Enseñanzas Medias
EEMM	Enseñanzas Medias
EGA	certificado idiomático
EGB	Educación General Básica
EI	enseñanzas integradas
EIFE	evaluación idiomática (nivel de euskera y castellano)
EIMA	incentivación a la producción de material educativo en euskera
EIT	certificado idiomático (competencia adicional según especialidad)
EJABA	comisión de resolución y seguimiento
EKE	actividades extraescolares para la promoción del uso del euskera
EOI	escuela oficial de idiomas
ERIZBA	comisión de criterios
FP	Formación Profesional

GUMA	nivel mínimo de euskera
HABE	Instituto de Alfabetización y Reeuskaldunización de Adultos
HUISALE	capacitación idiomática del personal del Departamento de Educación
IGA	reconocimiento de habilitación transitoria para la docencia del/en euskera
IK	ikastola
IRALE	capacitación idiomática del profesorado
IVAP	Instituto Vasco de Administración Pública
NOLEGA	desarrollo de la normalización lingüística en el ámbito educativo
PC	personal computer
PND	personal no docente
PRE	preescolar
REM	Reforma de Enseñanzas Medias
UEU	Udako Euskal Unibertsitatea
UNED	Universidad Nacional de Educación a Distancia

EUSKO JAURLARITZAREN ARGITALPEN-ZERBITZU NAGUSIA

SERVICIO CENTRAL DE PUBLICACIONES DEL GOBIERNO VASCO

PRECIO: 700 ptas.
(I.V.A. incluido)